

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA Y
PODOLOGÍA



TESIS DOCTORAL

**La calidad docente en el grado de enfermería a través de la satisfacción
de sus estudiantes**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Esther García García

Director

Enrique Pacheco del Cerro

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología



TESIS DOCTORAL

**La Calidad Docente en el Grado de Enfermería a través de la
Satisfacción de sus Estudiantes**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Esther García García

Director

Enrique Pacheco del Cerro

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología



**LA CALIDAD DOCENTE EN EL GRADO DE
ENFERMERÍA A TRAVÉS DE LA
SATISFACCIÓN DE SUS ESTUDIANTES**

TESIS DOCTORAL

Esther García García

Madrid, 2015

Director

Enrique Pacheco del Cerro

*“Lo que no se define no se puede medir.
Lo que no se mide, no se puede mejorar.
Lo que no se mejora, se degrada siempre”*

Lord Kelvin

A mi padre, mi ejemplo a seguir.

A Sergiete.

AGRADECIMIENTOS

Durante la elaboración de esta tesis, muchas han sido las personas que han influido en ella, de una manera o de otra. Todas y cada una de ellas se merecen mi mayor gratitud.

En primer lugar, mi más sincero agradecimiento a mi Director de Tesis, el Doctor Enrique Pacheco del Cerro, por ser un gran compañero, jefe, director, Decano... pero sobre todo amigo. Sin ti no habría sido posible ni esto, ni otras muchas cosas. Gracias por confiar en mí desde el primer día.

Quiero agradecer a todo el personal docente de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid la participación en este proyecto, sin quienes este proyecto no habría tenido sentido.

Y no me podría olvidar de dar las gracias a los Becarios del Aula de Informática, que han sido un pilar fundamental en este trabajo, y en muchos otros trabajos. Ojalá algún día vuestro gran talento sea bien aprovechado.

Por supuesto, gracias a todo el Equipo Decanal, por su apoyo y ánimos en esta andadura, y a todo el Personal de Administración y Servicios de la Facultad, que me ha ayudado tanto.

Mi gratitud por el apoyo y cariño recibido durante todos estos años a mis grandísimos compañeros, especialmente a los Doctores José M^a Blanco, Jorge Diz, Ana Vos, Patricia Martín, José Luis Pacheco, Jacinto Gómez, Carmen Martínez, Teresa Angulo, David Carabantes, por su cariño y sus buenos consejos, siempre supisteis sacar de mí las fuerzas para seguir adelante. Sois un gran ejemplo a seguir. Y al Doctor Alfonso Meneses, quien para mí siempre seguirá siendo un gran compañero.

Gracias Carmen Karbasi, por ayudarme en todo lo que has podido, y por ofrecerte siempre, aunque no pudieras. Has sido un soplo de aire fresco en el Despacho.

Debo dar las gracias a todos mis amigos... que han sabido perdonarme el tiempo que no he pasado con ellos.

No me puedo olvidar de mi gran familia política... Desde Conchi y Alejandro, pasando por Alex y Emma, José Emilio, Marisol y Gemita, y hasta llegar a Camilo y Manoli, y

toda la familia albaceteña. Gracias por todo el interés, por la motivación, la confianza y por no dejarme perder nunca la sonrisa. Habéis sido una gran inspiración.

A Sergio y Elena, gracias por aguantarme y apoyarme en todo momento. Y mis dos preciosas sobrinas, Jimena y María, las niñas de mis ojos... capaces de alegrarme el día con solo mirarme, y que han sido la mayor motivación para dar lo máximo de mí misma.

Gracias, por supuesto, a mi madre, sin la cual yo no estaría aquí hoy, y que, a su manera, ha sabido enseñarme a crecer como persona. Todo lo que soy y todo lo que he conseguido, en parte, es gracias a ti.

A mi padre, porque siempre creyó en mí. Como bien me dijiste, al final lo único que importa en esta vida es ser feliz, y esas últimas palabras resuenan en mí cada día, y me han hecho seguir adelante y dar lo mejor de mí. Porque, aunque en esto no pudiste, siempre me ayudaste en todo, este trabajo te lo dedico a ti.

Y finalmente a ti, Sergio, mi otra mitad. Gracias por tu entusiasmo, por no dejarme tirar la toalla, por levantarme cada vez que yo sola no podía, por estar ahí y por enseñarme todo lo que sabes. Sin ti, todo esto habría sido mucho más difícil... por no decir imposible. *Soy fan de ti.*

Y por último a todas las personas que me haya podido dejar en el tintero, a las que están cerca y a las que están más lejos, a todas aquellas que en el algún momento se preocuparon y se preocuparán por mí. GRACIAS!

The background of the page is a light gray gradient, overlaid with several thick, curved, concentric lines in varying shades of gray. These lines sweep across the page from the left and right edges towards the center, creating a sense of motion and depth. The lines are not perfectly circular, but rather fluid and organic in their curves.

Índice

ÍNDICE

RESUMEN.....	21
1. INTRODUCCIÓN.....	33
1.1. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	33
1.2. ACREDITACIÓN ACADÉMICA Y CALIDAD	40
1.2.1. El Contexto de la Calidad.....	42
1.2.2. Conceptos de calidad.....	42
1.3. EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	49
1.3.1. Tipos de Evaluación de la Docencia y del Profesorado	50
1.3.2. Marco Normativo y Legal para la Evaluación de la Labor Docente Universitaria 51	
1.3.3. Fundamentos y Objetivos de la Evaluación Docente	54
1.4. DIMENSIONES, CRITERIOS Y FUENTES PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	56
1.5. LA EVALUACIÓN DOCENTE ENMARCADE EN EL SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD	59
1.6. LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO FACTOR FUNDAMENTAL EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA	60
1.7. DOCENTIA	67
1.8. CONCEPTO DE SATISFACCION	73
1.9. MEDICION DE LA SATISFACCION.....	76
1.10. MARCO LEGAL Y TEÓRICO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO EN ENFERMERÍA	77
1.11. LOS ESTUDIOS DE ENFERMERÍA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.....	82
1.12. GRADO DE ENFERMERÍA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID.....	84
1.13. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL PROFESORADO DESDE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERPIA Y PODOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	87
2. METODOLOGÍA	91
2.1. JUSTIFICACIÓN.....	91
2.2. OBJETIVOS	93
2.3. MATERIAL Y MÉTODO	94
2.3.1. Diseño	94
2.3.2. Sujetos de estudio.....	94

2.3.2.1.	Muestra.....	96
2.3.3.	Instrumento.....	99
2.3.4.	Procedimiento.....	105
2.3.4.1.	Acceso a la muestra.....	105
2.3.4.2.	Recogida.....	107
2.3.5.	Análisis de los datos	109
3.	RESULTADOS.....	117
3.1.	VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN Y OTRAS VARIABLES	117
3.2.	VARIABLES DE SATISFACCIÓN.....	132
3.2.1.	ANÁLISIS POR PREGUNTAS	132
3.2.2	ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN.....	194
3.2.3.	ANÁLISIS POR BLOQUES	198
4.	DISCUSIÓN.....	213
4.1.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	213
4.2.	PROPUESTAS DE MEJORA	233
5.	LIMITACIONES DEL ESTUDIO	237
6.	CONCLUSIONES	243
	BIBLIOGRAFÍA	247
	ANEXO I. Cuestionario de Evaluación Docente	261
	ANEXO II. Instrucciones de rellenado de la encuesta.....	265
	ANEXO III. Hoja de Respuestas.....	267
	ANEXO IV. Autorizaciones	269

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Módulo de Formación Básica
Tabla 2	Módulo de Ciencias de la Enfermería
Tabla 3	Asignaturas evaluadas, distribuidas por módulo y materia
Tabla 4	Muestra de docentes
Tabla 5	Muestra de estudiantes
Tabla 6	Relación alfanumérica de la escala Likert
Tabla 7	Distribución de la muestra en la Titulación de Enfermería
Tabla 8	Distribución de la edad
Tabla 9	Nº de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase
Tabla 10	Porcentaje de asistencia a clase
Tabla 11	Frecuencias de asistencia a tutorías
Tabla 12	Tipo de docencia impartida por el profesor evaluado
Tabla 13	Frecuencias de respuesta pregunta 8
Tabla 14	Puntuaciones medias de la pregunta 8 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 15	Frecuencias de respuesta pregunta 9
Tabla 16	Puntuaciones medias de la pregunta 9 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 17	Frecuencias de respuesta pregunta 10
Tabla 18	Puntuaciones medias de la pregunta 10 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 19	Frecuencias de respuesta pregunta 11
Tabla 20	Puntuaciones medias de la pregunta 11 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 21	Frecuencias de respuesta pregunta 12
Tabla 22	Puntuaciones medias de la pregunta 12 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 23	Frecuencias de respuesta pregunta 13
Tabla 24	Puntuaciones medias de la pregunta 13 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 25	Frecuencias de respuesta pregunta 14
Tabla 26	Puntuaciones medias de la pregunta 14 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 27	Frecuencias de respuesta pregunta 15
Tabla 28	Puntuaciones medias de la pregunta 15 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 29	Frecuencias de respuesta pregunta 16
Tabla 30	Puntuaciones medias de la pregunta 16 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 31	Frecuencias de respuesta pregunta 17
Tabla 32	Puntuaciones medias de la pregunta 17 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 33	Frecuencias de respuesta pregunta 18
Tabla 34	Puntuaciones medias de la pregunta 18 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 35	Frecuencias de respuesta pregunta 19

Tabla 36	Puntuaciones medias de la pregunta 19 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 37	Frecuencias de respuesta pregunta 20
Tabla 38	Puntuaciones medias de la pregunta 20 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 39	Frecuencias de respuesta pregunta 21
Tabla 40	Puntuaciones medias de la pregunta 21 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 41	Frecuencias de respuesta pregunta 22
Tabla 42	Puntuaciones medias de la pregunta 22 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 43	Frecuencias de respuesta pregunta 23
Tabla 44	Puntuaciones medias de la pregunta 23 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 45	Frecuencias de respuesta pregunta 24
Tabla 46	Puntuaciones medias de la pregunta 24 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 47	Frecuencias de respuesta pregunta 25
Tabla 48	Puntuaciones medias de la pregunta 25 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 49	Correlaciones entre variables de satisfacción
Tabla 50	Puntuaciones medias de la titulación por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 51	Puntuaciones medias del bloque “planificación” por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 52	Puntuaciones medias del bloque “desarrollo” por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 53	Puntuaciones medias del bloque “resultados” por módulo, materia, curso, grupo y trabajo
Tabla 54	Correlaciones entre los bloques “planificación”, “desarrollo” y “resultados”

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1	Distribución de la muestra por curso
Grafico 2	Distribución de la muestra por grupo
Grafico 3	Distribución de la muestra por sexo
Grafico 4	Distribución de la edad por porcentaje
Grafico 5	Prueba Kruskal-Wallis. Distribución nº de horas por materia
Grafico 6	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (nº de horas)
Grafico 7	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (asistencia a clase)
Grafico 8	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (asistencia a tutorías)
Grafico 9	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 8)
Grafico 10	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 9)
Grafico 11	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 10)
Grafico 12	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 11)
Grafico 13	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 12)
Grafico 14	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 13)
Grafico 15	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 14)
Grafico 16	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 15)
Grafico 17	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 16)
Grafico 18	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 17)
Grafico 19	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 18)
Grafico 20	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 19)
Grafico 21	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 20)
Grafico 22	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 21)
Grafico 23	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 22)
Grafico 24	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 23)
Grafico 25	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 24)
Grafico 26	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 25)
Grafico 27	Distribución de las Puntuaciones medias de las preguntas de satisfacción
Grafico 28	Distribución del grado de satisfacción de las materias en relación a la media
Grafico 29	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (satisfacción)
Grafico 30	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (planificación)
Grafico 31	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (desarrollo)
Grafico 32	Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (resultados)

The background of the page is white with several large, overlapping, curved gray bands that sweep across the frame from the left and right edges towards the center, creating a sense of motion and depth.

Resumen / Abstract

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

La Evaluación de la Actividad Docente, tiene el propósito de contribuir a la mejora continua de dicha actividad. Para ello se dispone de un programa sustentado en un modelo de evaluación integral que cumple con las premisas de relevancia, utilidad, viabilidad y precisión.

Siendo el objetivo de la evaluación “mejorar el nivel de actividad docente del profesorado, proporcionándole una valoración detallada de las actividades vinculadas a su docencia y promoviendo el perfeccionamiento de sus actuaciones para revitalizar la actividad docente en la Facultad”, han de promoverse acciones que permitan reforzar las buenas prácticas y evitar las menos eficaces. Esto permitirá el establecimiento de una evaluación formativa y sumativa del docente, obteniendo la información necesaria para realizar las mejoras y los resultados finales sobre la labor docente de la Facultad.

METODOLOGÍA

Metodológicamente, el estudio se ajusta a un diseño descriptivo transversal, en el que se pretende estudiar la calidad docente basada en la satisfacción de los estudiantes con la docencia de la titulación a través de las asignaturas de carácter obligatorio, utilizando las encuestas de evaluación de la actividad docente (“Programa DOCENTIA”).

Los sujetos a estudio son la totalidad de estudiantes matriculados en las asignaturas teóricas obligatorias de la titulación del Grado en Enfermería de la Facultad

de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid (de ahora en adelante FEFP), así como la totalidad de los docentes pertenecientes a la FEFP que imparten dicha docencia.

Con el fin de llevar a término los objetivos propuestos para la presente investigación, los sujetos a estudio (estudiantes) contestaron a la encuesta de evaluación de la actividad docente del “Programa DOCENTIA” establecida por la Universidad Complutense de Madrid la cual se recogía en un dossier a modo de cuadernillo.

Las encuestas son realizadas de manera presencial, en soporte físico (papel), al finalizar cada periodo de docencia teórica a lo largo del curso académico 2014-2015.

Una vez finalizado el periodo de recogida de encuestas, y previo a su análisis, se procedió a la interpretación de los datos mediante el programa Gexcat®, que interpreta los datos recogidos y los exporta en archivos “.xlsx” para su posterior análisis. Una vez generados los diferentes archivos “.xlsx” éstos se tabularán posteriormente en el Software IBM® SPSS® Statistics V21.0.0. y se llevaron a cabo 4 análisis segmentados en los siguientes bloques:

Análisis de la distribución de los cuestionarios

Se analizó la distribución que presentaban los cuestionarios a razón del módulo, materia, curso y grupo, realizándose para cada uno de éstos un análisis de la distribución a razón de frecuencias y porcentajes.

Análisis de las variables de caracterización

Se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas o de caracterización.

Análisis de las denominadas “otras variables”

Se realizó un análisis descriptivo para todas las variables existentes en dicho apartado. Así mismo se realizó un análisis para valorar las diferencias inter-grupo con cada una de estas variables, así como las posibles correlaciones entre éstas y la edad. Finalmente se valoraron las correlaciones existentes entre todas estas variables.

Análisis de las variables de satisfacción

En dicho apartado se realizaron 3 tipos de análisis. Análisis por preguntas, análisis para la totalidad del cuestionario, análisis por bloques. Para cada uno de los apartados se realizó un análisis descriptivo para todas las variables existentes en dicho apartado. Así mismo se realizó un análisis para valorar las diferencias inter-grupo con cada una de estas variables, así como las posibles correlaciones entre éstas y la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías. Al mismo tiempo se valoraron las correlaciones existentes entre todas las preguntas y todos los bloques que forman las variables de satisfacción.

RESULTADOS

Tras la administración de los cuestionarios a los alumnos en aquellas asignaturas que los profesores habían accedido a ser evaluados se obtuvieron 4111 cuestionarios.

La muestra está formada mayoritariamente por mujeres, y la mayor frecuencia se da para el intervalo de edad “menos de 19 años”. Entre todos los encuestados, el 21,7% desarrolla algún trabajo remunerado en el momento de contestar al cuestionario.

El número de horas aproximado que los estudiantes dedican a la preparación de las asignaturas fuera de clase es “de 1 a 4 horas”, y presentan una asistencia a clase del 80% o más. Sin embargo, un 91% de los estudiantes no han acudido ninguna vez a tutorías.

Las preguntas que mayor grado de satisfacción obtienen, por orden decreciente, son la pregunta 17 (El/la profesor/a cumple con los horarios en clase establecidos), la 21 (El/la profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes), la 19 (El/la profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado), la 20 (El/la profesor/a se muestra accesible con los estudiantes), la 16 (El/la profesor/a cumple con el programa de la asignatura), la 24 (En mi opinión es un buen profesor/a) y la 25 (Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a). Todas ellas obtienen un grado de satisfacción alto, con una calificación de 4 o superior.

Aquellas preguntas que peor puntuación obtienen son la preguntas 13 “El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje” y 15 “El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas”, con una calificación media de 3,32 y 3,33 respectivamente.

Es de resaltar los resultados obtenidos en las preguntas 11 “La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura” y 18 “El/la profesor/a cumple con el sistema de tutorías”, en las que se obtienen una tasa de “No sabe/No contesta” de un 34,5% y un 68,4%, respectivamente.

Cabe referir que existen correlaciones positivas buenas-muy buenas entre los diferentes bloques de los que se compone la encuesta, destacando la existente entre el bloque “desarrollo” y “resultados” por su gran fuerza de asociación.

Si nos centramos en la evaluación general de la titulación, el grado de satisfacción obtenido es medio-alto, siendo mayor en el módulo de Ciencias de la Enfermería con una calificación media de 3,97.

CONCLUSIONES

- Los estudiantes del Grado de Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, presentan un grado de satisfacción medio-alto respecto al profesorado de docencia teórica obligatoria adscrito a la Facultad.
- El grado de satisfacción de los estudiantes respecto al módulo de Ciencias de la Enfermería es mayor que con respecto al módulo de Ciencias Básicas.
- Los estudiantes presentan mayor grado de satisfacción con las materias de Anatomía Humana, Psicología y Enfermería Clínica.
- Los estudiantes presentan menor grado de satisfacción con las materias de Informática, Bioquímica y Enfermería Especializada Básica.
- Existen correlaciones positivas buenas-muy buenas entre los diferentes bloques de los que se compone la encuesta de evaluación docente (planificación, desarrollo y resultados).
- Se han identificado diversas áreas de mejora en la docencia teórica del Grado de Enfermería

PALABRAS CLAVE

Estudiantes, Enfermería, Satisfacción, Enseñanza

ABSTRACT

INTRODUCTION

The assessment of the Educational Activity, aims to contribute to the continuous improvement of the activity. To do this it has a program supported by a comprehensive assessment model that comply with the premises of relevance, usefulness, feasibility and accuracy.

With the purpose of the evaluation “ Improve the level of teaching activity , providing a detailed assessment of the activities related to their teaching and promoting the improvement of their performances to revitalize the teaching at the Faculty ", are to be promoted actions to reinforce good practices and avoid less effective. This will allow the establishment of a formative and summative evaluation of teaching, obtaining the necessary information to make improvements and the final results on the teaching of the Faculty.

METHODOLOGY

The study follows a descriptive and cross-sectional design.

The aim is to study teaching quality based on student satisfaction with teaching of the degree through compulsory subjects, using evaluation surveys of teaching (“DOCENTIA Program”).

The study subjects are all enrolled students in the compulsory theoretical subjects of the degree of Nursing from the Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, Universidad Complutense de Madrid (FEFP) and all the teachers from the FEFP that provide such teaching.

In order to carry through the proposed objectives for this investigation, subjects to study (students), answered the evaluation survey of teaching of the "Docencia Program" established by the Universidad Complutense de Madrid, which was collected in a dossier as a booklet.

The surveys are conducted in person, in physical support (paper), at the end of each period of theoretical teaching throughout the academic year 2014-2015.

Upon completion of the survey collection period, and prior to analysis, proceeded to the interpretation of the data by Gexcat® program, that interprets the data collected and exported files "xlsx " for further analysis. Once generated different files ".xlsx " these are then tabulated in the Software IBM® SPSS® Statistics V21.0.0. and made four analysis segmented into the following blocks:

Distribution analysis of questionnaires

The distribution of questionnaires was analyzed in function of the module, matter, course and group, doing for each of these an analysis of the distribution function of frequency and percentages.

Analysis of variables characterization

A descriptive analysis of the sociodemographic variables or characterization was performed.

Analysis of "other variables"

A descriptive analysis for all variables in this paragraph took place. Also an analysis was performed to assess inter - group differences with each of these variables, and possible correlations between these and age.

Finally the correlations between these variables were assessed.

Analysis of satisfaction variables

In this paragraph three types of analyzes were performed. Analysis by questions, analysis for the entire questionnaire, analysis by blocks. For each of the sections, a descriptive analysis for all variables in that paragraph took place. Also an analysis was performed to assess inter - group differences with each of these variables, and possible correlations between them and the age, the number of hours devoted to the subject outside the classroom , the attendance to classes and attendance to tutorials . While the correlations between all questions and all blocks that form the satisfaction variables were assessed.

RESULTS

Following administration of questionnaires to students in those subjects that teachers had accessed to be evaluated were obtained 4111 questionnaires.

The sample consists mostly of women, and more frequent is given to the age group “under 19 years “. Among all respondents, the 21, 7% develops any paid work when answering the questionnaire.

The approximate number of hours that students engaged to prepare the subjects outside the classes is “1 to 4 hours”, and they have an attendance of 80% or more. However, the 91% of students haven’t gone never to tutorships.

The questions that get greater satisfaction, in descending order, are question 17 (the professor comply with set schedule), 21 (the professor maintains correct treatment with students), 19 (the professor comply with the evaluation system on which it has

been reported), 20 (the professor shown accessible to students), 16 (the professor comply with the subject syllabus), 24 (In my opinion it is a good professor) and 25 (I am satisfied with the teaching of Professor). All of them get a high degree of satisfaction, with a rating of 4 or higher.

Those questions worst score obtained are questions 13 “The professor uses the Campus Virtual as a learning tool” and 15 “The evaluation system allow students reflect the knowledge and skills acquired”, with average rating of 3, 32 y 3, 33, respectively.

It is noteworthy the results obtained in questions 11, “The recommended bibliography is useful to study the subject” and 18 “The professor comply with the tutorial system”, in which are obtained a rate of “Doesn’t know/ doesn’t answer” of a 34, 5% and 68, 4%, respectively.

It should be mentioned that exist correlations good-very good between different dimensions of the survey, highlighting the existing between the “developing dimension” and “results dimension”, by her great strength of association.

Focusing in the overall assessment of the degree, the level of satisfaction obtained is half-high, being greater in the module of Nursing Science with an average rating of 3, 97.

CONCLUSIONS

- Students of the Nursing Degree of the Faculty of Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, have a degree of satisfaction half-high relative to teaching staff of compulsory theoretical teaching ascribed to Faculty.

- The student's degree satisfaction relative to Nursing Science module is greater than the Basic Science module.
- Students have a higher degree of satisfaction with Human Anatomy, Psychology and Nursing Clinic.
- Students have a lower degree of satisfaction with Computing, Biochemistry and Nursing Basic Specialized.
- Exist positives correlations good-very good between different dimensions of survey of teaching evaluation (planning, development and results).
- Have been identified several areas for improvement in the theoretical teaching of Nursing degree.

KEY WORDS

Students, Nursing, Satisfaction, Teaching

1. Introducción

1. INTRODUCCIÓN

1.1.EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EVALUACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) significa un reto muy positivo para todos; los estudios tendrán mayor transparencia y comparabilidad con beneficios para toda la sociedad y reportará a los estudiantes la organización de las enseñanzas en función de su aprendizaje.

En este sentido, una de las grandes mejoras es la introducción del crédito europeo como unidad del haber académico valora el volumen global de trabajo realizado por el alumno en sus estudios, no sólo las horas de clase. Así, el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevan a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos.

Junto a esto, otra gran ventaja es el hecho de que el suplemento europeo al título ayudaría al reconocimiento más fácil y transparente por parte de otras universidades y organismos europeos de la formación adquirida. Es decir, la estructura de las enseñanzas que cursan y los niveles de los títulos que reciben al finalizar sus estudios serán más homogéneos con los correspondientes títulos y enseñanzas de los países de la Unión Europea favoreciendo su movilidad e integración en el mercado laboral.¹

Una adecuada comprensión de los cambios que han de introducirse en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias sólo resulta posible concibiéndolos como eficaces instrumentos orientados al logro de una mejora de la calidad y de una plena adecuación de estas enseñanzas a las exigencias que una sociedad del conocimiento demanda.

Es de justicia reconocer que las universidades españolas han experimentado, en los últimos años, profundas transformaciones, entre las que, merecen ser subrayadas las siguientes¹:

- Un acelerado incremento del número de estudiantes que cursan estudios de educación superior, alcanzando una de las tasas más altas de escolarización universitaria de los países europeos
- La creación de nuevas universidades y centros universitarios
- El proceso de descentralización política y administrativa, al haber asumido las Comunidades Autónomas sus competencias en el ámbito universitario y el propio ejercicio por parte de las Universidades del derecho constitucional de la autonomía universitaria; la ampliación y diversificación de la oferta educativa, tanto en titulaciones oficiales como en titulaciones propias
- La potenciación y valoración de la actividad investigadora llevada a cabo en centros universitarios
- El incremento de la movilidad internacional de profesores y estudiantes universitarios
- El positivo desarrollo de los planes de evaluación y mejora de la calidad en el que han participado la mayor parte de las universidades.

Tal como se recoge en la exposición de motivos de la Ley Orgánica de Universidades², resulta necesaria una nueva ordenación de la actividad universitaria que permita a las Universidades “abordar, en el marco de la sociedad de la información y del conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento”. Así pues, la sociedad del conocimiento requiere

innovaciones y cambios en las formas tradicionales de formación, producción, comunicación de la información y en el acceso a servicios públicos y privados.

El bienestar de los ciudadanos, el dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen estos cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan. En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental no sólo como soporte del itinerario del aprendizaje para la actividad profesional, sino también como fundamento para el proceso de construcción de una comunidad europea de ciudadanos.

La institución universitaria, que siempre ha jugado un papel decisivo en el desarrollo cultural, económico y social de los estados europeos, debe desempeñar una función decisiva en este nuevo escenario.

En España, el previsible descenso de la presión demográfica en los próximos años comportará, sin duda, una excelente oportunidad para un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales, a la vez que resultará parcialmente compensada por el incremento de la demanda de todas las capas sociales de acceso a la educación superior y a la necesidad de atender a las exigencias de una formación continuada a lo largo de la vida¹.

Al mismo tiempo, el desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento.

Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa¹.

Por otro lado, el fenómeno de la globalización no se limita al ámbito económico, sino que afecta también, de forma decisiva y positiva, a la transmisión de los conocimientos y a la formación superior. El carácter universal de la institución universitaria se verá aún más incrementado, no sólo con la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación a distancia que eliminan barreras geográficas, sino con una creciente movilidad de profesores, investigadores y alumnos que podrán ver atendidas sus demandas de educación universitaria de grado y postgrado en centros localizados en países distintos al que iniciaron su formación.

Mantener este objetivo básico de la movilidad de los estudiantes universitarios de toda Europa significa construir más Europa, fomentando no sólo el acercamiento cultural y académico entre los alumnos, sino también encaminándolos hacia un mundo de ventajas laborales y profesionales. A este respecto, los estados miembros de la Unión Europea han adoptado la firme decisión de constituirse en centro de referencia mundial para la educación superior y las universidades españolas, en particular, están emplazadas a mantener o conseguir los niveles de calidad y competitividad que lo hagan posible¹.

La Universidad española se encuentra inmersa, como el resto de las europeas, en un proceso de reforma de la educación superior que tiene como fin igualar los sistemas educativos en el marco de un EEES.

Con esta transformación, el sistema educativo universitario pasa de una metodología basada en la enseñanza a otra basada en el aprendizaje, lo que implica un mayor desarrollo del trabajo autónomo de los estudiantes y una reducción de las horas de clase presenciales en el aula. Así, el profesorado pasa de ser el centro del proceso de enseñanza a convertirse en un mero conductor del aprendizaje autónomo³.

Es por ello que la satisfacción del estudiante se considera una manera de evaluación, siendo una herramienta fundamental para cualquier institución educativa, como medio de comunicación que facilita la construcción de los conocimientos, además permite regular y retroalimentar el aprendizaje mediante métodos que retroalimenten la validez y la confiabilidad⁴.

Por todo ello, la búsqueda de “Universidades de Calidad” es un tema de gran interés en los últimos años. En la actualidad del auge de las nuevas tecnologías, junto con el interés por la eficacia y la efectividad de los servicios y el elevado coste de la Educación Superior, están íntimamente unidos a esa preocupación creciente por la calidad de las universidades.

Los primeros estudios sobre “investigación de la evaluación docente del profesorado universitario” se realizaron en Estados Unidos sobre los años 20 del siglo pasado, al aplicar cuestionarios a los alumnos que informen de las posibles mejoras del profesorado. Estas evaluaciones por estudiantes se introdujeron en Harvard, la universidad de Washington, la de Purdue y la de Texas⁵.

En España, con la aplicación de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.), se empiezan a utilizar también las encuestas para recoger las opiniones de los alumnos sobre la eficacia docente⁶.

Según González Valverde⁷, este método evaluativo ha sido superado en la década de los 90; añadiéndose otros factores de importancia crucial de carácter más institucional⁸. En este sentido, los nuevos modelos planteados se centran en un conjunto de aspectos que condicionan sus procesos de enseñanza: instalaciones, organización académica, recursos, programas, métodos que pueden condicionar el rendimiento académico y nivel de satisfacción de los estudiantes.

En los últimos años, el estudio de la “satisfacción” en la sociedad se ha convertido en un instrumento de valor creciente, para el mejoramiento de productos, para la venta de servicios o para realizar investigación en el área. Las organizaciones deben aspirar a atraer y mantener clientes en forma sistemática, pues ellos constituyen la fuente indispensable que permiten la supervivencia y desarrollo consistente de la entidad.

El desarrollo alcanzado del término “satisfacción” en las instituciones educativas y la necesidad de evaluar la calidad de la docencia han hecho necesario asumir este concepto como uno de los indicadores de calidad en la prestación de los servicios. Confirmando esto, Laferriere⁹, sostiene que la satisfacción del cliente constituye un indicador de calidad.

Sea cual fuere la idea de una institución de calidad, deben ser observables determinados productos: satisfacción de usuarios, empleados, impacto claramente positivo en la sociedad y resultados económicos para mejorar la organización de los servicios a proveer^{10,11}.

En el caso de la enseñanza superior, Ivancevich e Ivancevich¹², afirman que se debe ver al estudiante como un consumidor a quién hay que servir. Por ello, constituyen

una importante fuente de información para la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos que aportan permiten inferir características claves del funcionamiento de ella determinando la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos. La satisfacción es siempre un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez con lo que se quiere, se espera, o se desea y está en relación a un cierto resultado.

Parece difícil satisfacer y sentirse satisfecho. En este sentido, al referirse a la satisfacción con los servicios ofrecidos, se debe tener presente la complejidad del concepto, debido a que está relacionado con una gran variedad de factores como son el estilo de vida, las experiencias previas, las expectativas de futuro, los valores del individuo y de la sociedad. Por lo tanto es un fenómeno que viene determinado por los hábitos culturales de los diferentes grupos sociales.

La satisfacción supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado a nivel organizacional. Se podría decir que corresponde a un indicador blando, con un marcado componente subjetivo, ya que está enfocado más hacia las percepciones y actitudes que hacia criterios concretos y objetivos¹³.

Por ser la “satisfacción” un fenómeno que proviene de la persona, de su percepción, y de sus intereses y a pesar de presentar limitaciones en su investigación, ha demostrado ser un indicador para evaluar calidad. Con el objeto de interpretar este fenómeno y de validarlo como tal, se debe aplicar el debido rigor, de tal forma que permita evaluar los diferentes hallazgos de una manera científica, profesional y útil.

A la titulación de Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid, como una entidad al servicio de la sociedad, le corresponde responder a las necesidades de sus

clientes, desarrollando servicios atractivos que aseguren, además de su posicionamiento a nivel del país, una evaluación sistemática de mejora continua de la calidad de la docencia que permita identificar y fortalecer las conexiones entre la satisfacción del estudiante con los servicios prestados como Institución de Educación Superior.

Así pues, el grado de satisfacción de los estudiantes con el servicio recibido, estará representado en el resultado de su percepción sobre aspectos docentes, en los que no sólo juega un papel importante la función de los académicos, sino también otros factores relacionados con el objeto de estudio: sistemas de comunicación, infraestructura física, pertinencia de las prácticas clínicas, la programación docente de las asignaturas, el proceso enseñanza-aprendizaje, y el uso de los recursos y medios de apoyo a la docencia existente para el aprendizaje¹³.

1.2.ACREDITACIÓN ACADÉMICA Y CALIDAD

La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como lo prueba el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros educación europeos tras la reunión de Praga de 2001.

La consecución del objetivo de lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes de todos los países, pasa necesariamente por una garantía de la calidad fundamentada en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación.

En esta línea, en España, la Ley Orgánica de Universidades² reconoce como uno de sus objetivos básicos la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. Para tal fin crea la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, junto con los órganos de evaluación que puedan crearse en las Comunidades Autónomas, serán las responsables, en sus respectivos ámbitos de competencias, de llevar a cabo las políticas previstas de evaluación, certificación y acreditación. Además, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación será la que intervenga en la elaboración de informes conducentes a la homologación por el Gobierno de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

La movilidad y el reconocimiento de estudios no sólo requieren un clima de confianza y de transparencia sino también una correspondencia entre los elementos básicos de la formación en los distintos sistemas de Educación Superior. Así, los sistemas de garantía de la calidad juegan un papel importante para conseguir unos elevados niveles de excelencia que facilitarán la comparabilidad y el reconocimiento de las calificaciones y títulos en toda Europa. Pero para ello será también necesaria una convergencia en los sistemas de garantía de calidad de los distintos estados.

La definición de criterios y estándares mínimos, compartidos por las agencias responsables de asegurar la calidad, y algunos criterios comunes sobre sistemas de acreditación y evaluación de estudios e instituciones serán elementos necesarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Por todo ello, se entiende necesaria la colaboración entre la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y las agencias de otros países de la Unión Europea en el marco de la acreditación de títulos oficiales en los respectivos países¹.

1.2.1. El Contexto de la Calidad

Se define calidad al: “conjunto de características de un producto, proceso o servicio que le confieren aptitud para satisfacer al cliente”¹⁴.

Para la cual, el contexto será: “La situación o el ambiente donde ocurre una actividad cognitiva. Ubicación, tiempo y todas las entradas sensoriales (o sea todo lo que se puede percibir del entorno) constituyen los componentes del contexto. Se suele filtrar del contexto todos los detalles irrelevantes y se suele focalizar los detalles significativos tales como qué objetos de mayor importancia están presentes”¹⁵.

Es decir, la calidad, de definición imprecisa, es la expresión del estatus institucional en la competencia entre instituciones y la imagen ante la sociedad que es la que demanda los productos educativos para su funcionalidad.

1.2.2. Conceptos de calidad

“La calidad... se sabe lo que es y sin embargo no se sabe, aunque parezca contradictorio. No obstante, algunas cosas son mejores que otras, es decir, poseen una mejor calidad. Y cuando se trata de definir la calidad, aparte de conocer las cosas que posee, ¡todo se desvanece! No hay nada que decir. Pero, si no se pudiera definir la Calidad ¿cómo se sabría lo que es o hasta que existe? Si nadie sabe lo que es, entonces en un sentido práctico no existe. Sin embargo, es por razones prácticas que ésta existe.

¿Sobre qué otra base existen las notas de evaluación? ¿Por qué otra razón la gente paga fortunas por ciertas cosas y otras las arroja a la basura? Obviamente, algunas cosas son mejores que otras... pero, ¿qué define lo que es ‘mejor’ (the ‘betterness’)?

Así, daríamos vueltas y vueltas, pensando y pensando sin concluir nada. ¿Qué es la calidad? ¿De qué se trata?”¹⁶.

En la actualidad, escuchar el término “calidad”, en todos los ámbitos donde se realiza la vida moderna, es cuestión común. En opinión de Miguel Udaondo¹⁷, refiere que la calidad es el gran fenómeno del fin de siglo y el elemento último de un nuevo estilo de gestión en las organizaciones modernas. Sin embargo, no por tratarse de un adjetivo común, la calidad se encuentra totalmente definida, porque, dada su vinculación con un mayor número de actividades humanas, su significación, lejos de reducirse a una simple definición, ha venido transformándose y adquiriendo nuevos elementos semánticos.

La calidad es un tema de reciente desarrollo, ahora ya no se puede hablar de hacer las cosas bien, sino de mantener un nivel de calidad adecuado durante la realización de un producto o servicio.

Anteriormente se creía que la calidad era demasiada costosa y por eso influía en las ganancias producidas por la empresa. Ahora se sabe que el buscar la calidad resulta en una baja en los costos de las empresas y una mayor ganancia. Es por ello que recientemente, muchas empresas han comenzado a cambiar su definición de calidad más allá de la estrecha descripción de las características propias del producto para ampliarla hacia la oferta total del producto.

En otras palabras, la calidad total es igual al producto principal más el ambiente del producto. Así, para llegar a hacer un proveedor de calidad a los ojos del cliente, la organización debe cumplir con los requerimientos y expectativas en todos los aspectos de la oferta¹⁸.

En consecuencia debido al potencial que ofrece el ambiente del producto, tanto como para diferenciarlo como para realzar la calidad total percibida por el cliente, la administración del servicio se ha convertido en lo más importante, ya que, implica la habilidad de medirlo y por tanto, para contratarlo.

Son varios los autores que añaden características o aclaraciones respecto a ésta. Para Joseph Juran¹⁹, “la calidad se entiende como la ausencia de deficiencias que pueden presentarse como: retraso en las entregas, fallos durante los servicios, facturas incorrectas, cancelación de contratos de ventas, etc”. Según Nava²⁰, la calidad “es la medida de la dimensión en que una cosa, satisface una necesidad, resuelve un problema o agrega valor para alguien”. Para Malevski²¹, se define el concepto de calidad “como el conjunto de propiedades y características de un producto o servicio, que le confieren la aptitud para satisfacer necesidades expresas”.

En la última década la calidad se ha convertido en un concepto citado por las principales instituciones públicas y de servicios. Se ha convertido en una meta que es buscada de una manera completa, ya que se ha considerado de forma común que lo que tiene "calidad" cubre con las expectativas del cliente. La calidad en general abarca todas las cualidades con las que cuenta un producto o un servicio, cuando sus características, tangibles e intangibles satisfacen las necesidades del usuario.

Crosby citado por Padilla²², tiene el pensamiento de que la calidad es gratis, es suplir los requerimientos de un cliente, al lograr cumplir con estos logramos cero defectos. En las empresas donde no se contempla la calidad, los desperdicios y esfuerzos de más pueden llegar del 20% al 40%. Sus estudios se enfocan en prevenir y evitar la inspección. Se busca que el cliente salga satisfecho al cumplir ciertos requisitos

desde la primera vez y todas las veces que el cliente realice transacciones con una empresa. Se basan en la creencia de que la calidad puede ser medida y utilizada para mejorar los resultados empresariales, por esto se le considera una herramienta muy útil para competir en un mercado cada vez más globalizado.

En suma, Gento (1994) citado por Cano²³, nos agrupa a varios autores (clásicos) que describen la calidad como sigue: “centrándonos en el campo de la organización de instituciones, se subrayan los siguientes conceptos sobre calidad:”

- Crosby, P.B. (1979): “La acomodación a las exigencias del cliente”.
- Deming, W.E. (1981): “Contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes”.
- Juran, J.M. (1988): “La adecuación para el uso que se destina”.
- Tenner, A.R. y Detoro, I.J.²⁴: “Estrategia que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas. Este concepto de doble cliente, nos sitúa, por una parte, ante quienes compran o reciben el producto o servicio (cliente externo); y por otra, ante los trabajadores o empleados en las distintas unidades de una organización (cliente interno). La satisfacción ha de extenderse a ambos”.
- Para Municio²⁵, “el conocimiento de la calidad total ha propiciado la creación de modelos que permiten de forma estructurada implantar la calidad y valorarla”
- Restrepo²⁶, nos indica que hay dimensiones a partir de las cuales podremos entender mejor el concepto de calidad y comenta: “¿Qué es calidad? Como ya se dijo, la definición es difícil de establecer, ya que se trata de un término no unívoco, sino polisémico”.

En el concierto internacional se manejan sin embargo varios enfoques de evaluación de la calidad: calidad interna y calidad externa.

Todos aluden a características que se suponen son propias de una institución u objeto evaluado y a la distancia que hay entre lo que realmente se da en el momento de la evaluación y el ideal de desempeño de tales características.

En todos los enfoques de calidad se mezclan, además, indicadores que observados detalladamente pertenecen a variables de calidad, de pertinencia y de eficiencia. Suelen tomarse todos, sin embargo, como indicadores de calidad por la íntima relación con ésta, sea como determinantes o como consecuencias.

El de calidad interna, que es el enfoque tradicional de calidad, está más ligado a estándares cuantitativos, a indicadores objetivos como el número de profesores, su dedicación en tiempo a la institución y los títulos obtenidos y su relación con las áreas que se enseñan, la relación de estudiantes por profesor; la carga académica; el número y categoría, en el escalafón de conciencias, de grupos de investigación, el número de líneas de investigación, el alcance de las investigaciones y publicaciones, y de éstas el número de publicaciones internacionales en revistas indexadas. En todos los niveles cuentan también el número de títulos y volúmenes de la biblioteca en relación con el número de estudiantes y la suscripción a publicaciones seriadas, el número y dotación de talleres y laboratorios, los recursos tecnológicos modernos, el desarrollo y especificaciones de la planta física y sus usos, los servicios concretos de bienestar; el rendimiento estudiantil de acuerdo con mediciones nacionales e internacionales, reflejado en resultados en exámenes de estado y en pruebas internacionales, los índices de retención y promoción, el porcentaje de estudiantes que obtiene cupo y becas para

postgrado, etc. Se espera que estos recursos y procesos permitan ofrecer una educación que produzca un desempeño excelente en los estudiantes.

Pero hay también variables cualitativas de calidad interna. Carlos Augusto Hernández, en su artículo “Universidad y Excelencia”²⁷ expone, como importante índice de calidad, la coherencia global de los procesos que se llevan a cabo en la institución, a saber: la coherencia en los planes de estudio, la coherencia entre las tareas de administración y las de docencia, investigación y extensión, la coherencia entre los objetivos y las acciones para implementarlos, y la coherencia entre las propuestas pedagógicas, los recursos metodológicos y de apoyo a la docencia y la naturaleza de los programas que conducen a títulos.

Otras variables cualitativas son la estructura y flexibilidad curricular, las estrategias pedagógicas utilizadas para la mediatización del conocimiento y habilidades para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, el liderazgo y la coherencia de los procesos de organización, administración y gestión, y el ambiente institucional o atmósfera de trabajo en el que se desenvuelven todos los estamentos de la institución.

Restrepo²⁶, aborda la calidad externa, como variable cualitativa, basada en la respuesta que la educación, de nuevo en sus diferentes niveles, da a las expectativas o percepciones que sus usuarios directos tienen puestas en ella. Es decir, ¿qué competencias espera la sociedad que la educación desarrolle en los alumnos?

En primer lugar estas competencias se expresan en los objetivos pedagógicos de la escuela. Estos objetivos, que van más allá de los objetivos instruccionales, tienen que ver con la decisión del alcance de la enseñanza y del aprendizaje, alcance que puede ser un compromiso preferente con la información o con el desarrollo intelectual del

estudiante, esto es, con contenidos o conocimiento declarativo, específico, o con conocimiento estratégico, es decir, relacionado más con desarrollo de habilidades o competencias que preparan para el saber hacer. Hoy en día la pertinencia pedagógica tiene que ver con el desarrollo de procesos cognitivos y de sus habilidades correspondientes.

Está además, el compromiso con la equidad, el estudio de los problemas de la sociedad y las propuestas de solución a los mismos, el aporte a la solución de los conflictos, la ambientación de la tolerancia y la convivencia y del desarrollo de la moderna ciudadanía, el impulso a una cultura cívica que amplíe la democracia y la haga sostenible, la formación integral, las concepciones filosóficas de la educación, las políticas curriculares de flexibilidad, interdisciplinariedad, evaluación y rediseño curricular, la participación ciudadana en la educación, el aporte al desarrollo y a la formación de líderes para orientar este último, la formación para la competitividad y para la investigación, y la forma como se asume el reto que están presentando las modernas tecnologías de la informática y las telecomunicaciones para abordar la entrega del servicio educativo, así como el sistema de auto evaluación y autorregulación permanente de las instituciones y la pertinencia pedagógica en lo cognitivo, afectivo, psicomotor. Cuentan también la pertinencia cultural y científica del proceso escolar.

Este segundo enfoque, como puede verse, se centra más en el impacto, en la satisfacción de necesidades integrales de la sociedad, principal cliente de la educación. Calidad y pertinencia se funden en este enfoque.

1.3.EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Para poder llegar al trasfondo de la evaluación docente, partiremos del concepto “evaluar”.

Como señala Scriven²⁸, “la evaluación es un proceso cuya misión es determinar, de forma objetiva y sistemática, el mérito, la capacidad y el valor”.

Para Fermín²⁹ sería “un proceso sistemático, continuo e integral destinado a determinar hasta qué punto han sido alcanzados los objetivos educativos”.

De Juan³⁰, establece que el proceso de evaluación debe constar de dos partes:

1. La medición, es decir la recogida de información (datos) que debe ser ordenada, desde un punto de vista cuantitativo (medir)
2. La emisión de juicios de valor sobre la información obtenida, para tomar decisiones respecto de los acuerdos previamente establecidos (agreed-upon standards).

Así, para obtener la información comentada son necesarias determinadas técnicas e instrumentos tales como entrevistas, escalas, cuestionarios, etc.^{31,32}

La evaluación de la actividad docente universitaria, bien sea para analizar el funcionamiento de las unidades docentes (asignaturas, departamentos, centros, etc.), bien para la selección del profesorado, cuando opta a una plaza mediante concurso/ oposición, habilitación o acreditación (evaluación sumativa, sancionadora o de certificación), bien para proporcionar información de su labor durante un periodo docente (“evaluación formativa”), o bien para evaluar su eficiencia y así apoyar, o no, su promoción económica o profesional (“evaluación de certificación”), plantea una serie

de preguntas básicas al respecto, tales como: *qué* se debe valorar, *quién* debe hacerlo y *cómo* debe hacerse (qué criterios, instrumentos y mecanismos deben regir el procedimiento). Últimamente, estas preguntas están cobrando especial relevancia debido a la creciente introducción, en el sistema universitario, de mecanismos para evaluar al profesor y la posibilidad de hacer repercutir los resultados de la evaluación en su economía y desarrollo profesional.³³

Evolutivamente, en los últimos 30 años, especialmente en Estados Unidos, la medida de la eficiencia docente se ha realizado a partir de las puntuaciones otorgadas por los alumnos, mediante escalas (“Student ratings”), a los cursos recibidos y a los profesores que los imparten³⁴. En la última década han ido surgiendo otra serie de formas de evaluar la actividad docente y al profesorado, que han permitido profundizar en este apasionante tema de investigación^{35, 36, 37}. Sin embargo, en nuestro país, la evaluación sistemática de la docencia es relativamente reciente. En la actualidad son muchos los modelos propuestos para realizar evaluaciones formativas y para tomar decisiones sancionadoras.^{38, 39, 40}

1.3.1. Tipos de Evaluación de la Docencia y del Profesorado

Diversas son las formas de evaluar la actividad docente y por tanto del profesorado.

Berk⁴¹, en una revisión reciente, describe hasta 12 variedades de evaluación; sin embargo, resulta curioso que en nuestro país prácticamente la única forma utilizada sea la evaluación del profesor mediante encuestas dirigidas a los alumnos.

También en los Estados Unidos, la evaluación del profesorado mediante encuestas, contestadas por el alumno es la variedad más utilizada para la promoción y adquisición de un puesto docente por el profesor (Tenure Evaluation), así como para determinar cómo va la docencia en un determinado curso.

Según Emery et al⁴², el 88% de los centros utilizan este sistema para tomar decisiones sumativas. Por otra parte, el 97% de los departamentos universitarios usan este tipo de evaluación con fines formativos.

Más datos en este mismo sentido pueden verse en el estudio de Rodríguez Espinar⁴³, sin embargo, un buen modelo conceptual general, para la evaluación del profesorado, debería basarse en la existencia de varias fuentes de datos (fuentes de evidencia), con las que generar un “constructo” útil para tomar decisiones adecuadas.

Como señalan Appling et al⁴⁴, la existencia de tres o más fuentes de evidencia, son más fiables que una sola a la hora de tomar decisiones. Dicho de otro modo, debido a la complejidad de la docencia, en la evaluación de la actividad docente y del profesorado se deberían utilizar los métodos de triangulación como estrategia, especialmente a la hora de tomar decisiones de carácter sancionador. De esta forma el proceso será más exacto, fiable, válido y comprensivo.

1.3.2. Marco Normativo y Legal para la Evaluación de la Labor Docente Universitaria

La necesidad de adaptación de las titulaciones existentes a los nuevos Sistemas de Garantía de Calidad de las instituciones universitarias, exige a las universidades mejorar los sistemas de evaluación de la actividad docente.

Para ello, el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior introduce sistemas de evaluación internos y externos con el objetivo fundamental de promocionar la calidad en las universidades. En el caso particular de la calidad docente, la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)⁴⁵ establece una serie de Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo en las instituciones universitarias. Concretamente, el criterio 1.4 de dichas directrices establece que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que su profesorado está cualificado y es competente para su trabajo. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades.

En este sentido, es importante remarcar que las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces.

La ENQA⁴⁵ desarrolla una serie de principios para facilitar la consecución del objetivo planteado:

- Las Universidades y, por ende, las Facultades, son las responsables fundamentales de la calidad, de sus ofertas y de la garantía de su calidad
- Es necesario que se desarrolle y mejore la calidad de los programas académicos.
- Debe promoverse una cultura de calidad dentro de las instituciones de Educación Superior.

- Deben desarrollarse procesos mediante los que las instituciones de Educación Superior puedan demostrar su responsabilidad.
- La garantía de calidad enfocada a la rendición de cuentas es plenamente compatible con la garantía de calidad para la mejora.

El desarrollo del proceso de evaluación de la actividad docente, en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, supone la puesta en marcha de un programa de mejora de la calidad en las áreas de docencia, investigación y gestión, quedando garantizado como derecho y deber de las universidades, en el ámbito nacional por la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades y su posterior modificación en la Ley 4/2007 de 12 de abril.^{2, 46}

Así mismo, el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Oficiales⁴⁷, así como el programa VERIFICA de ANECA⁴⁸, en su apartado 9.2 de la Memoria (Anexo I del RD), imponen, como requisito previo para la verificación y acreditación de los nuevos títulos oficiales un Sistema de Garantía de Calidad, que incluya herramientas que permitan desarrollar procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza del profesorado.

Por otro lado, el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre (apartado 2B de su Anexo)⁴⁹, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, señala como uno de los méritos a valorar por la comisión creada para dicho fin, “la calidad de la actividad docente”. A su vez, en el epígrafe 2B (“Calidad de la actividad docente”) de la “Guía de Ayuda” del programa ACADEMIA, elaborada por la ANECA⁵⁰, en su página 17, contempla que las universidades deberán emitir un certificado de calidad docente en el que aparezca: “...la valoración global de

la actividad docente del solicitante con indicación de la metodología utilizada para obtenerla, por ejemplo las establecidas mediante el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) o similares...”.

1.3.3. Fundamentos y Objetivos de la Evaluación Docente

El Modelo de Evaluación de la Actividad Docente propuesto, tiene el propósito de contribuir a la mejora continua de dicha actividad. Para ello se dispone de un programa sustentado en un modelo de evaluación integral que cumple con las premisas de relevancia, utilidad, viabilidad y precisión.

Siendo el objetivo de la evaluación “mejorar el nivel de actividad docente del profesorado, proporcionándole una valoración detallada de las actividades vinculadas a su docencia y promoviendo el perfeccionamiento de sus actuaciones para revitalizar la actividad docente en la Facultad”, han de promoverse acciones que permitan reforzar las buenas prácticas y evitar las menos eficaces.

La aplicación de esta propuesta permitirá el establecimiento de una evaluación formativa y sumativa del docente, obteniendo la información necesaria para realizar las mejoras y los resultados finales sobre la labor docente de la Facultad. Igualmente, el modelo permite obtener una serie de indicadores sobre la calidad de las actuaciones docentes que puedan servir de guía para la ulterior toma de decisiones en materia de política de profesorado y formar parte de un proceso estratégico de mejora continua, nunca como una mera actividad puntual de control.^{51,52}

La Facultad como institución encargada de la formación de futuros profesionales sanitarios debe asumir una mayor responsabilidad en los procedimientos para la

valoración del desempeño de su profesorado, formación y estímulo, garantizando su competencia docente y estableciendo el punto de partida para el emprendimiento de un plan encaminado a la excelencia.

En este sentido, la evaluación de la labor docente constituye un proceso orientado al perfeccionamiento de la docencia de esta Facultad, en la medida en que la garantía de calidad de sus estudios pasa por asegurar la cualificación de su plantilla de profesores/as y la calidad de la docencia que en ella se imparte.

Así pues, este proceso constituye una orientación al cambio, perfeccionamiento y mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje de nuestra Facultad. Su consolidación, permitirá el desarrollo de un proyecto enfocado hacia la calidad, la excelencia y la responsabilidad social.

La finalidad última de la evaluación docente es garantizar la mejora de la calidad docente en las Instituciones de Educación Superior, dentro del nuevo marco del EEES para asegurar la calidad de las enseñanzas en el marco de Bolonia.

Este modelo de evaluación, pretende los siguientes objetivos:

- Mejorar el nivel de actividad docente del profesorado, proporcionándole una valoración detallada de las actividades vinculadas a su docencia y promoviendo el perfeccionamiento de sus actuaciones para revitalizar la actividad docente en la Facultad.
- Detectar las mejores prácticas de nuestros docentes, de manera que puedan aplicarse a otras titulaciones.

- Reconocer y estimular la labor y dedicación docente del PDI de la Facultad, así como su implicación en tareas vinculadas con la mejora e innovación docente, evaluación y gestión de la calidad de la enseñanza.
- Proporcionar información relevante y de utilidad para el diseño de Planes de Formación adaptados a las necesidades detectadas en el Profesorado evaluado, aportando evidencias para los Sistemas de Garantía de Calidad del Título, Centro y/o Universidad.
- Aportar valores de referencia sobre la actividad docente a distintos niveles del sistema universitario (interna y externamente) creando cultura de calidad.
- Servir de instrumento para introducir elementos de objetividad, equidad y transparencia en la definición y la ejecución de las Políticas de Profesorado, facilitando la toma de decisiones.
- Apoyar individualmente al profesorado inmerso en procesos de acreditación, facilitándole datos objetivos sobre el desempeño de su labor docente

1.4.DIMENSIONES, CRITERIOS Y FUENTES PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La evaluación de la calidad docente implica asumir que el trabajo del profesorado se desarrolla desde el momento mismo en el que planifica sus actuaciones ligadas al proceso de enseñanza aprendizaje, las desarrolla tal y como han sido diseñadas, comprueba en qué medida se alcanzan los resultados previstos y, en función de esos resultados, pone en marcha acciones encaminadas a modificar sus actividades docentes cara a corregir y perfeccionar los aspectos detectados como deficitarios.⁵¹⁻⁶²

Teniendo presentes las fases que se suceden en un proceso o ciclo de mejora continua, se establecen cuatro dimensiones básicas:

1. Dimensión I: Planificación de la docencia

- Carga docente
- Diversidad docente
- Tutela de alumno:
 - Trabajo Fin de Grado
 - Trabajo Fin de Máster
 - Dirección Tesis Doctorales
 - Prácticas en empresas y/o Practicum
- Participación en Comisiones de coordinación docente
- Accesibilidad, actualización y cumplimiento de estándares en la elaboración de las guías docentes o programas de asignaturas, etc.

2. Dimensión II: Desarrollo de la enseñanza

- Cumplimiento de la planificación
- Actividades de tutoría (presencial o virtual)
- Metodologías utilizadas
- Recursos didácticos utilizados
- Sistemas y tipos de evaluación
- Criterios para superar la asignatura
- Revisión de exámenes, entrega de actas, etc.

3. Dimensión III: Resultados

- Tasas de éxito de los/as estudiantes matriculados en las asignaturas impartidas

- Tasa de rendimiento
- Consecución de objetivos y/o competencias por parte del alumnado
- Satisfacción con la labor del docente, etc.

4. Dimensión IV: Innovación y mejora

- Proyectos de Innovación docente reconocidos por la UCM en cada convocatoria
- Publicaciones de los resultados de los Proyectos de mejora

Por su parte, los criterios generales para llevar a cabo la evaluación de la Planificación de la Docencia son:

- Adecuación de la actividad docente.
- Satisfacción de los diferentes agentes implicados con la actividad docente y sus resultados.
- Eficiencia en el empleo de los recursos puestos a disposición.
- Orientación a la reflexión sobre la práctica, la innovación y la mejora continua.

Se establecen cuatro instrumentos de recogida de información que permitirán obtener una visión integral y cruzada de las distintas variables incluidas en el modelo que estructuraremos:

- Encuestas de Opinión de los Estudiantes
- Autoinforme del profesor.
- Informes responsables académicos.
- Base de Datos

1.5.LA EVALUACIÓN DOCENTE ENMARCADA EN EL SISTEMA DE GARANTÍA DE CALIDAD

El Sistema de Garantía de Calidad (SGC) en las instituciones universitarias es uno de los elementos fundamentales en los que se asienta la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. En consonancia con las líneas emanadas del EEES y de conformidad con lo previsto en la Ley Orgánica de Universidades, 6/2001 de 21 de diciembre², modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril⁴⁶, y en el R.D. 1393/2007 de 29 de junio de 2007⁴⁷, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se considera la Garantía de la Calidad como un fin esencial de la política universitaria.

En atención al R.D. 1393/2007⁴⁷ y al proceso diseñado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), la Garantía de la Calidad es un eje sobre el que se articulan otros criterios de calidad, fundamentales para la acreditación de las enseñanzas oficiales de grado y posgrado. Este hecho ha llevado a la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología a diseñar y desarrollar aquellos aspectos que configuran su Sistema de Garantía Interna de Calidad (SGIC), con el fin de acreditar que se ha establecido una sistemática que les permite analizar las desviaciones de lo planificado y las áreas susceptibles de mejora.

La implantación de un SGIC implica la recogida de evidencias cuantitativas y cualitativas. Las encuestas responden precisamente a la obtención de datos cuantitativos. A través de la información contenida en los cuestionarios de satisfacción es posible detectar las fortalezas y debilidades de los procesos universitarios. En este caso, la información es proporcionada por un grupo de interés interno, el alumnado,

convirtiéndose los resultados en una fuente de datos a partir de la cual los responsables del Centro pueden emprender las acciones de mejora oportunas.

1.6.LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES COMO FACTOR FUNDAMENTAL EN LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA

La universidad es considerada como el espacio social por excelencia donde confluyen las ideas, las reflexiones y el intelecto, que contribuyen a transformar el ser y el quehacer de la sociedad. Desde sus orígenes en la Europa medieval hasta comienzos del siglo XIX, las universidades fueron consideradas como un templo de sabiduría, una «torre de marfil» donde la élite de especialistas velaba por la transmisión y producción del saber, en muchas ocasiones alejada de la sociedad.⁶³

En los albores del siglo XIX, las universidades alemanas contribuyeron al surgimiento de una segunda misión de igual importancia que la enseñanza y la investigación.

En la última mitad del siglo XX, la visión de Wilhelm von Humboldt de la universidad como institución donde la investigación estaba unida con la enseñanza en beneficio de la sociedad, fue acogida en muchos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).⁶⁴

Paralelamente, la educación superior, que durante años estuvo reservada a las elites sociales y económicas, se puso al alcance del conjunto de la población. Esta transformación, explicada por el proceso de democratización de la educación y la influencia cada vez mayor que ejercía el mercado a la sociedad, produjo en los últimos años importantes cambios en el contexto universitario.

Entre los cambios más significativos, se señalan los siguientes⁶⁵:

- Cambia la naturaleza de la financiación gubernamental de un modelo centralizado basado en subvenciones públicas para gastos corrientes (profesores, alumnos matriculados, etc.) y gastos públicos de inversión (infraestructuras, instalaciones y equipamientos, etc.) a una estructura diversificada basada, entre otros mecanismos, en modelos de reparto de la financiación para proporcionar estabilidad financiera a las instituciones o contratos-programa entre las universidades y las administraciones educativas
- Reducción de la financiación en I+D por parte del gobierno, en algunos casos como el español, debido al traspaso de las competencias de la enseñanza superior a las diferentes autonomías
- Incremento de la financiación en I+D industrial
- Aumento de los enlaces sistémicos estimulando la cooperación entre académicos e industria para promover la efectividad de las redes de innovación
- Internacionalización de la investigación universitaria
- Cambio del rol, reconociendo a las universidades como unidades esenciales en la economía basada en el conocimiento.

Esta evolución ha tenido dos efectos, por un lado, se tambalean los valores tradicionales de la universidad abandonando su «torre de marfil» y por otro, se acentúa la diferenciación de instituciones para responder a la demanda del mercado de enseñanza e investigación.^{65, 66}

Además, el surgimiento de la sociedad del conocimiento, el fenómeno de la mundialización de los servicios, la revolución científico-técnica y el progresivo interés

por la economía del bienestar promueve, en los países con economías competitivas, la aparición de un nuevo modelo de universidad que adopta de forma creciente la llamada «tercera misión» en el ámbito de los ejes vertebradores como el emprendimiento, la innovación y el compromiso social.^{67,68,69}

En el terreno de la evaluación y de acuerdo con Doyle⁷⁰, menciona que una buena fuente de información está en las personas que han observado o que han experimentado una o más de las actividades que serán evaluadas.

Así, los estudiantes, como sujetos que han vivido la experiencia educativa son, en cualquier estudio, la principal fuente de acopio de datos. Esto concuerda con la idea de que los sujetos más importantes de cualquier sistema educativo son los alumnos y que debe terminarse con el prejuicio de subestimar sus expresiones y manifestaciones, pues tal vez representan, citando a Kuh⁷¹, la evidencia más poderosa de la calidad de las experiencias educativas.

Para Alves y Raposo⁷², “la satisfacción del alumno en los estudios universitarios ha cobrado vital importancia para las instituciones de este sector, pues de ella depende su supervivencia”. Solo con la satisfacción de los alumnos se podrá alcanzar el éxito escolar, la permanencia de los estudiantes en la institución, y sobre todo, la formación de una valoración positiva boca a boca.

En este sentido, es importante encontrar formas fiables de medir la satisfacción del alumno en la enseñanza universitaria, permitiendo así a las instituciones de enseñanza conocer su realidad, compararla con la de los otros competidores y analizarla a lo largo del tiempo.

Continúan Alves y Raposo⁷², comentando que es posible observar que la medición de la satisfacción de los estudiantes en la enseñanza universitaria, sigue la misma tendencia de la medición de la satisfacción del cliente en general.

Pese a todo, muchos de los estudios no presentan una medición del nivel de satisfacción, apoyándose esencialmente en el proceso de formación de la satisfacción; otros, por su parte, no miden realmente la satisfacción, sino la calidad percibida de la experiencia educativa o la determinación o no de recomendar la Universidad. Por eso se hace necesario este tipo de estudios tendientes a evaluar el impacto de la satisfacción del estudiante al medio ambiente universitario, que incluye todos los servicios que requiere el estudiante para tener una formación integral de calidad.

Si se considera a la universidad como una empresa, la cual ofrece productos terminados a la sociedad, se supone que con las características que la misma demanda, luego entonces la sociedad sería “el cliente”, y la calidad pudiera ser medida en este extremo de la cadena productiva, a través de sus egresados o los empleadores de los mismos, este sería para la universidad un cliente externo, que le permitirá retroalimentarse en función de su planeación o visión futura sobre la forma de satisfacer estos requerimientos, los cuales abren espacios para el empleo de los futuros egresados, con conocimientos adecuados (pertinencia) a nuevas realidades, esta situación le da permanencia a la universidad y prestigio que le permiten planear la gestión de sus recursos en función de demostrar que este círculo productivo funciona con la eficacia y eficiencia correspondientes.

Si la universidad quiere formar profesionales de calidad tiene que medir la calidad en el proceso es decir cuando estos son estudiantes, pues de nada serviría tratar

de evaluar la calidad del producto una vez que se ha enfrentado con la realidad del empleo y no ha podido desempeñar las tareas que le son inherentes a su formación, de aquí suceden dos cosas, la empresa lo capacita o se regresa a la universidad lo que resultaría penoso.

Lo mismo opina Montano⁷³, cuando dice que “en la industria hemos visto que depender de la inspección final incrementa los costos, produce productos inferiores y esconde la ineficiencia de los procesos. Lo mismo se ha hecho en la educación. Después de que el alumno toma un curso se le hace una "inspección". Si el alumno no demuestra dominar el contenido del curso toma cursos remediales, repite el curso (reproceso) o se desmotiva y deja de estudiar (desperdicio). Ambos de estos son también altamente costosos para la institución educativa y para la sociedad”.

Y si se considera a la universidad como una empresa prestadora de servicios, que ofrece múltiples alternativas de formación, en donde el sujeto que ingresa lo hace libremente atraído por la oferta y la satisfacción de sus necesidades personales en cuanto a expectativas futuras de desempeño profesional, y que las condiciones en las que se ofrecen estos servicios determinan el desempeño futuro, es necesario hacer investigación que determine que los servicios que se oferta no tienen la calidad suficiente, como para lograr la satisfacción del estudiante en transición a la vida laboral, determinando así la categoría de cliente interno de la universidad, ya que es quién paga por los servicios para adquirir una formación que le permitirá una modificación en su estructura cognitiva que le permitirá enfrentar con herramientas más favorables el desafío del empleo demostrando así, la pertinencia de sus estudios.

Es necesario apuntar que la satisfacción del estudiante es el eje central de todos los procesos que se llevan a cabo en las universidades pues su principal función sustantiva es la docencia centrada en él; objetivo que debe cumplirse mediante su satisfacción y su persistencia en las universidades. Así mismo, el medio ambiente que rodea al proceso enseñanza aprendizaje determina en igual proporción la búsqueda de un objetivo de calidad en este servicio que incluye todo aquello que sería indispensable para que el proceso se de en una forma adecuada como: aulas, biblioteca, cafetería, jardines, procesos administrativos, campos deportivos, la limpieza de todos estos espacios, etc.

Es reseñable entender que los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos.

Y es que: “Un alumno satisfecho con la institución universitaria verifica la calidad de la misma. En este sentido son los propios alumnos los que sostienen que, estarán satisfechos en la medida en que cuenten con unos recursos adecuados y los servicios de que disponga y las actividades que se oferten respondan a sus necesidades. Es decir, cuando estén satisfechos con las instalaciones y recursos, así como con los servicios y actividades que la Universidad ofrezca. En segundo lugar, esta satisfacción se verá recompensada en tanto los órganos de gobierno y representación solucionen los problemas existentes de un modo eficaz”.⁷⁴

Refieren Andrade y Carrau⁷⁵, que “hoy es aceptado referirse a la empresa universitaria, empresa con una dimensión tal que abarca mucho más allá de lo limitado a lo comercial y que se introduce en el ámbito superior de los emprendimientos humanos. Es en esa dimensión y además tomando en cuenta sus fines -contribuir al desarrollo del saber y de la sociedad, y en consecuencia a la felicidad de las personas- que podemos afirmar que la universidad es una de las instituciones imprescindibles y permanentes en toda sociedad”.

Siempre existe la duda de si la universidad además de retribuir a la sociedad con su labor humanista, satisface la demanda de profesionales que el mercado laboral necesita; y si éstos tienen los conocimientos suficientes para desempeñarse adecuadamente. Por lo tanto la misión de las universidades debe de revisarse continuamente para ver si está formando los individuos que el mercado laboral necesita; luego entonces en el período de formación está la clave de su función transformadora de actitudes y conocimientos en los estudiantes, por lo cual es una etapa interesante de ser observada, porque si esperamos el resultado hasta que egrese y nos damos cuenta que el producto no se acopla para lo que fue formado, entonces estaremos formando desempleados.

Es necesario recalcar que al realizar una investigación se requiere partir de algunas interrogantes, surgidas tanto de la observación cotidiana como de la revisión de literatura relacionada con lo que pretendemos seleccionar como nuestro objeto de estudio, que se relacionará directamente con los objetivos que se planteen, así podremos cuestionarnos ¿si los estudiantes en general están satisfechos con los servicios que les proporciona la universidad?

Por lo anterior, es necesario establecer límites a las investigaciones que se realicen, y hacer aquellas que ofrezcan mejor factibilidad para asegurar el éxito de sus resultados, por ello la óptica estudiantil representa un camino para evaluar la calidad de los servicios universitarios en contra de evaluarlos en la sociedad a través de sus egresados o empleadores, cuya heterogeneidad dificulta la toma de datos, sin restarle importancia que sería un enfoque interesante de evaluación

1.7.DOCENTIA

La evaluación de la actividad docente del profesorado responde a los requerimientos recogidos en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades², y la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril⁴⁶, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades, sobre la obligatoriedad de una evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario.⁷⁶⁻⁸²

Así mismo, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁴⁷, en el Anexo I, artículo 9.2, señala como requisito el de disponer de un sistema de garantía de la calidad que incluya los “procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y del profesorado”.

Por otro lado, la European Association for Quality Assurance in Higher Education elaboró, en 2005, el documento “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”⁸⁰, que sirve de base para desarrollar “un conjunto consensuado de criterios, procedimientos y directrices para la garantía de calidad” y para “explorar los medios que garanticen un sistema adecuado de revisión por pares de la garantía de calidad y/o para agencias y organismos de

acreditación”. En el capítulo 2, parte 1ª sobre “Criterios y directrices europeas para la garantía de calidad interna en instituciones de educación superior” y en su punto 1.4 sobre “Garantía de calidad del personal docente”, se establece el criterio de que “las instituciones deben disponer de medios para garantizar que el profesorado está cualificado y es competente para ese trabajo. Estos medios deberían estar a disposición de aquellas personas que lleven a cabo revisiones externas”, señalando en sus directrices que “Las instituciones deben asegurarse de que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal docente incluyen los medios para verificar que todo el personal nuevo dispone, por lo menos, de un nivel mínimo de competencia”.

En este sentido, deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza y estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Al mismo tiempo que las instituciones deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable, así como disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces.

La creación y consolidación de la ANECA y de las agencias autonómicas han impulsado los procesos de evaluación en todos los ámbitos universitarios. Por su parte la ANECA, en colaboración con las diferentes agencias de calidad de las comunidades autónomas entre las que se encuentra la Fundación Madri+d, han desarrollado el PROGRAMA DOCENTIA de apoyo a la evaluación de la actividad docente del profesorado de las universidades que recoge un conjunto de actuaciones destinadas a construir un escenario que favorezca los principios de calidad, movilidad, diversidad y

competitividad entre universidades europeas al objeto de crear un Espacio Europeo de Educación Superior.

A este respecto, los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, aprobados por Decreto 58/2003, de 8 de mayo⁷⁸ establecen en su artículo 3.3):

“La UCM perseguirá, en todos sus ámbitos, alcanzar niveles de excelencia por lo que promoverá en sus Centros y Estructuras la implantación de un sistema de gestión de la calidad, colaborando activamente en los programas universitarios de evaluación, acreditación y certificación que sean promovidos a nivel autonómico, nacional o europeo. A tal fin, el Consejo de Gobierno aprobará las medidas necesarias para garantizar el desarrollo, estable y coordinado, de políticas de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión.”

Dentro del desarrollo reglamentario que debe realizar el Consejo de Gobierno de la UCM, se debe tener en cuenta que el artículo 48.18) establece que dicho Consejo debe: “Desarrollar los sistemas generales de evaluación de profesores e investigadores de acuerdo con la normativa vigente.” El sistema de evaluación que se establezca, de acuerdo con el artículo 93.2.i), “los profesores de la UCM tendrán derecho a conocer el procedimiento de evaluación de su rendimiento docente e investigador y los resultados de las evaluaciones que les afecten”.

Así mismo, el artículo 93.3.c) señala que “los profesores de la UCM tienen el deber de someter a evaluación su actividad docente, de investigación y el resto de sus obligaciones como miembro de la Comunidad Universitaria”.⁷⁸

Dentro de este contexto estatutario, la UCM implantó con carácter experimental, durante los cursos 2005-06, 2006-07 y 2007-08, un procedimiento para la Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado. Como resultado de dicho Programa se hizo un nuevo diseño de dicho Programa, el cual se aplicó durante los cursos 2008-2009 hasta el 2013-2014.

El carácter experimental de esta segunda fase del procedimiento de evaluación se justifica porque la Universidad Complutense precisaba adaptar este modelo de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes al Programa de Apoyo para la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), por el que se establecen procedimientos para garantizar la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento, orientando la actuación de las Universidades, sin perjuicio de la autonomía de las mismas.

Debemos subrayar que se define actividad docente como “el conjunto de actuaciones que se realizan tanto dentro como fuera del aula, destinadas a favorecer el aprendizaje de los estudiantes con relación a los objetivos y competencias definidas en un plan de estudios”.⁸²

En este contexto, la evaluación de la actividad docente se entiende como “la valoración sistemática de la actuación del profesorado con los grupos de docencia asignados, y que resulta de la interacción entre las competencias de estudiantes y profesores para enseñar y aprender y para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en la que ésta se desarrolla”.⁸²

El presente procedimiento de evaluación tiene carácter obligatorio y es de aplicación a todo el personal docente e investigador de la UCM, sea cual sea su

categoría académica y su dedicación. Este procedimiento, por lo tanto, se define como un proceso individual y obligatorio.

La actividad docente del profesor, será evaluada cada cinco cursos académicos; y esta evaluación comprenderá todas las asignaturas y grupos que imparta correspondientes a Grados y Másteres.

El objetivo fundamental de la Evaluación de las Actividades Docentes del Profesorado es la mejora continua de la calidad de las actividades docentes, elemento esencial para poder garantizar la calidad de los procesos de docencia-aprendizaje dentro de las Facultades.

Para conseguir este objetivo la Facultad deberá:

- Reconocer la importancia de la actividad docente del profesorado en el conjunto de las actividades que realiza el mismo dentro del Centro.
- Situar la evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco de las prácticas al uso internacionalmente reconocidas, alineada con los criterios de garantía de calidad de las titulaciones universitarias.
- Apoyar individualmente al profesorado proporcionándole evidencias contrastadas sobre su actividad docente y su posible mejora.
- Favorecer el proceso de toma de decisiones relacionadas con la evaluación, que afectan a diferentes elementos en la política de profesorado, como es el desarrollo de planes de formación.
- Contribuir al necesario cambio cultural en la Facultad respecto a la evaluación de la actividad docente, y potenciar el intercambio de experiencias entre las Facultades para la mejora continua de dicha actividad.

- Favorecer la cultura de la calidad alineando la actividad docente del profesorado con los objetivos de la institución.
- Cumplir con uno de los criterios para la acreditación de las titulaciones y que está previsto contemplar en el diseño de los sistemas de garantía interna de calidad en cada Centro.

Atendiendo a la propuesta del Modelo DOCENTIA las fuentes de información para la evaluación de la actividad docente del profesorado estarán sustentadas por los resultados del “Cuestionario de evaluación de la docencia por el alumnado”

1.7.1. Consecuencias de la Evaluación

La evaluación de la actividad docente del profesorado, de carácter obligatorio, produce efectos en⁸²:

- El reconocimiento de aquellos complementos e incentivos académicos y económicos así determinados por el Consejo de Gobierno de la UCM.
- La consideración como un mérito en la concesión de proyectos de innovación y mejora de la calidad docente, y en los reconocimientos a la excelencia docente que determine la UCM.
- La utilización por parte de los de los datos para el proceso de seguimiento de sus títulos, y para la renovación de los contratos del personal docente contratado temporalmente de acuerdo con lo que determine el Consejo de Gobierno de la UCM.
- La utilización de los resultados por el profesorado para los procesos de acreditación.

1.8.CONCEPTO DE SATISFACCION

Es un concepto multidimensional cuyos componentes varían en función del tipo de prestación que se trate, más relacionada con el componente afectivo de la actitud hacia el sistema universitario y que conceptualmente puede explicarse mediante la disconfirmación de expectativas, donde la diferencia entre expectativas y percepciones es el elemento clave.

La satisfacción del usuario o cliente puede definirse como la medida en que el servicio de enseñanza superior prestado y los resultados obtenidos (profesionales competentes) cumplen con las expectativas del usuario.

La satisfacción de los estudiantes se constituye como uno de los componentes más importantes a la hora de medir la calidad de los servicios de enseñanza superior.

Es imposible describir correctamente la calidad sin contar con el punto de vista del estudiante, ya que su opinión nos proporciona información acerca del éxito o fracaso del sistema educativo para cubrir las expectativas de los estudiantes.

Es un proceso comparativo, que incluye una evaluación basada en conocimientos (cognitiva) y una respuesta subjetiva (afectiva) que refleja la habilidad del proveedor de enseñanza de alcanzar las expectativas del estudiante.

La satisfacción del estudiante es ante todo, una medida del resultado de la interacción entre los profesionales de la enseñanza superior (profesores) y el estudiante, basándose en la buena comunicación, la suficiente información, la empatía y la capacidad técnica. La información sobre satisfacción se puede utilizar para reconocer áreas potenciales de mejora en los servicios universitarios.

Este concepto se ha ido matizando a lo largo del tiempo, según han ido avanzando sus investigaciones, enfatizando distintos aspectos y variando su concepción.

Así, la psicología se ha dedicado a estudiar el concepto de satisfacción a través de múltiples teorías, representaciones empíricas y aproximaciones metodológicas confirmando la importancia de la dialéctica satisfacción-insatisfacción en la comprensión del comportamiento humano.⁸³

En la literatura sobre satisfacción, prevalecen tres acercamientos teóricos de carácter cognitivo.⁸⁴

- Paradigma de la disconfirmación de expectativas
- Teoría de la equidad
- Teorías de la atribución causal

Desde el modelo de disconfirmación de expectativas se afirma que la satisfacción aumenta a medida que lo hace el ratio expectativas/rendimiento⁸⁵. Existen confirmación de expectativas y por lo tanto satisfacción, cuando las características del servicio utilizado son los esperados e insatisfacción cuando el rendimiento es peor de lo que se esperaba o dicho de otra manera la diferencia entre lo que el estudiante esperaba y la percepción de lo que ha obtenido

En la teoría de la equidad, la satisfacción es consecuencia de un proceso de comparación social, los individuos evalúan su satisfacción no solo en función de sus costes-beneficios sino también a partir de los de otras personas de su contexto social.

Desde la teoría de la atribución casual se observa que diferentes dimensiones como el locus de control, la estabilidad y el control a la hora de atribuir el resultado de

la experiencia de uso, juegan un papel importante para entender la satisfacción de los consumidores y usuarios

En definitiva, desde una visión cognitivista se considera la satisfacción como una evaluación que es consecuencia del procesamiento de información relevante, que puede consistir en una comparación entre un bien de consumo o servicio y los estándares de comparación que puedan poseer los sujetos. También puede reflejar una comparación social entre costes y beneficios.

Según Reeves y Bednar⁸⁶ se pueden distinguir cuatro maneras de definir la calidad, entre las cuales destaca definir ésta como:

“satisfacción de las expectativas de los usuarios o consumidores”, es decir, el grado en el que se atienden o no las expectativas de los usuarios, supone incluir factores subjetivos relacionados con los juicios de las personas que reciben el servicio. Supone conocer qué es aquello que valoran los usuarios de un determinado servicio.

Entre algunos de los inconvenientes encontramos que existe una gran variabilidad entre aquello que más valoran los usuarios de un determinado servicio, y por otra parte es muy difícil evaluar las expectativas de los usuarios antes de utilizar el servicio, porque en algunos casos ellos mismos no las conocen de antemano.

Tradicionalmente la investigación ha tenido claros sesgos hacia el análisis de la calidad de los bienes de consumo, dejando apartado el estudio de la calidad de servicio, y por ello siempre se ha puesto más énfasis en las conceptualizaciones de calidad siguiendo las tres primeras perspectivas⁸⁷, sin embargo el análisis de las actitudes comportamientos de los usuarios en lo que a calidad de servicio se refiere es

fundamental y por ello se concede la máxima importancia a la satisfacción para llegar a la máxima calidad.

Feigembaun fue uno de las primeras personas que utilizó el término calidad total como “un sistema ético no medible, aunque si evaluable, que satisface al cliente, al personal, al accionista y a la sociedad con el mínimo coste⁸⁸.

Todos los modelos de calidad, desde el Ciclo evaluativo o de Mejora Deming, hasta las normas ISO-9000 o el modelo europeo de excelencia de la EFQM, se basan en la evaluación continua para conseguir un producto de calidad y satisfactorio para los clientes y a su vez una de las similitudes de los cuatro modelos es la importancia de la orientación hacia el cliente (el estudiante), que todos destacan como característica primordial y que debe basarse en información contrastada acerca de las preferencias, las expectativas, lo que se considera relevante en cada momento, y tendencias en la opinión de los clientes para enfocar la organización hacia las necesidades cambiantes de los usuarios.⁸⁹

1.9. MEDICION DE LA SATISFACCION

Medir la satisfacción de los usuarios de los servicios de enseñanza superior es de suma importancia porque está contrastado que un estudiante satisfecho se muestra más predispuesto al proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto a conseguir las competencias profesionales.

La medida de la satisfacción ha demostrado ser un instrumento útil para evaluar las intervenciones de los servicios educativos porque proporciona información sobre la calidad percibida por los ciudadanos.

Existen diferentes métodos que nos permiten aproximarnos al conocimiento del nivel de satisfacción del usuario con el sistema, como el análisis de quejas y sugerencias o la realización de estudios empleando metodología cualitativa.^{90,91}

Los estudios de satisfacción con los servicios de enseñanza superior se realizan, habitualmente, mediante técnicas de investigación cuantitativa: cuestionarios o encuestas de satisfacción.

En este sentido, las encuestas permiten que los usuarios valoren tanto el servicio recibido como muchos de sus componentes o características concretas.⁸³

Los datos obtenidos se pueden analizar y sistematizar, identificando los elementos mejor y peor valorados por los usuarios, lo cual es de gran utilidad para la evaluación de la política pública universitaria y de los servicios que, a través de ella se ponen en marcha

Habrá que tener en cuenta que las encuestas de satisfacción de estudiantes requieren una serie de propiedades psicométricas que garanticen su fiabilidad y validez; Estas encuestas utilizan la escala Likert para cuantificar y valorar el nivel de satisfacción, utilizan un formato multidimensional sobre diferentes aspectos o factores, que influyen en el nivel de satisfacción del estudiante, como pueden ser la empatía, comunicación, formación, información, competencia técnica, instalaciones, costes, etc.

1.10. MARCO LEGAL Y TEÓRICO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO EN ENFERMERÍA

La Ley Orgánica de Universidades publicada en el 2001², modificada en diversas ocasiones, proporciona el marco educativo en el que encuadrar los estudios

universitarios. En el articulado correspondiente al título XII, contempla las reformas que han de realizarse en las estructuras de los estudios para adaptarlos al Espacio Europeo de Educación Superior. La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior, Documento – Marco, publicado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, establece las grandes líneas para la adaptación de las enseñanzas a dicho EEES.¹

La Ley de Cohesión y Calidad del Sistema Nacional de Salud publicada en el año 2003, que tiene como objetivo garantizar la equidad, calidad y participación social en el Sistema Nacional de Salud, en su capítulo III, hace referencia a los principios generales de los profesionales de la salud y dice que la formación y el desarrollo de la competencia técnica de los profesionales debe orientarse a la mejora de la calidad del Sistema Nacional de Salud.⁹² Así mismo en su artículo 36, sobre la formación de pregrado, dice:

“La Comisión de Recursos Humanos, atendiendo a las necesidades de la población, trasladará al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y al Consejo de Coordinación Universitaria, criterios para la adaptación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los distintos títulos universitarios del ámbito de ciencias de la salud, que conjuguen la adquisición simultánea de conocimientos, habilidades y actitudes y favorezca el trabajo en equipo multiprofesional y multidisciplinar”.

La Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias⁹³, publicada también en 2003, que desarrolla el ejercicio de las profesiones sanitarias enmarcada en cinco títulos; en el Título I, artículo 7, apartado 2, define que:

“corresponde a los diplomados universitarios en enfermería, la dirección, evaluación y prestación de los cuidados de enfermería orientados a la promoción, mantenimiento y recuperación de la salud, así como a la prevención de enfermedades y discapacidades”.

Pocos años después, la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de septiembre⁹⁴, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales, dice:

“La presente Directiva establece la normas según las cuales un Estado miembro que subordina el acceso a una profesión regulada o su ejercicio, en su territorio, a la posesión de determinadas cualificaciones profesionales (en lo sucesivo denominado «Estado miembro de acogida») reconocerá para el acceso a dicha profesión y su ejercicio las cualificaciones profesionales adquiridas en otro u otros Estados miembros (en lo sucesivo denominado «Estado miembro de origen») y que permitan al titular de las mencionadas cualificaciones ejercer en él la misma profesión.”

La mencionada directiva establece la formación del enfermero responsable de cuidados generales, repartiendo las enseñanzas entre teóricas y clínicas, definiendo cada una de ellas, de acuerdo a lo siguiente⁹⁴:

- “La enseñanza teórica” es el aspecto de la formación en cuidados de enfermería mediante el cual los estudiantes adquieren los conocimientos, la comprensión, las aptitudes y las actitudes profesionales necesarias para planificar, prestar y evaluar los cuidados globales de salud. Esta formación es impartida por el personal de enfermería asistencial, así como por otras personas competentes designadas por la institución de formación, tanto en las escuelas de enfermería como en otros centros de enseñanza, elegidos por la institución de formación.

- “La enseñanza clínica” se entenderá como la parte de la formación de los cuidados de enfermería mediante la cual el estudiante de enfermería aprende, dentro de un equipo y en contacto directo con un individuo sano o enfermo o una comunidad, a organizar, prestar y evaluar los cuidados integrales de enfermería requeridos a partir de los conocimientos y aptitudes adquiridos. El aspirante a enfermero no sólo aprenderá a ser un miembro del equipo, sino también a dirigir un equipo y a organizar los cuidados integrales de enfermería, entre los que se incluyen la educación sanitaria destinada a las personas y pequeños grupos de personas en el seno de la institución sanitaria o la colectividad.

Esta normativa especifica que la formación de los enfermeros responsables de cuidados generales garantizará que la persona en cuestión haya adquirido los conocimientos y competencias siguientes⁹⁴:

a) Un conocimiento adecuado de las ciencias en las que se basa la enfermería general, incluida una comprensión suficiente de la estructura, funciones fisiológicas y comportamiento de las personas, tanto sanas como enfermas, y de la relación existente entre el estado de salud y el entorno físico y social del ser humano;

b) Un conocimiento suficiente de la naturaleza y de la ética de la profesión así como de los principios generales de la salud y de la enfermería;

c) Una experiencia clínica adecuada; esta experiencia, que se seleccionará por el valor de su formación, se adquirirá bajo la supervisión de personal de enfermería cualificado y en lugares donde el número de personal cualificado y de equipos sean adecuados para los cuidados de enfermería al paciente;

d) La posibilidad de participar en la formación práctica del personal sanitario y la experiencia de trabajar con ese personal;

e) La experiencia de trabajar con miembros de otras profesiones en el sector sanitario.

También los Estatutos de la organización Colegial de Enfermería de España⁹⁵, en su Título III “De los principios básicos de la profesión de Enfermería”, desarrolla en dos capítulos los principios del ejercicio profesional y la calidad y la excelencia de la práctica profesional de enfermería. En el capítulo I de dicho Título, el artículo 53.1 dice:

“los servicios de enfermería tienen como misión prestar atención de salud a los individuos, las familias y las comunidades, en todas las etapas del ciclo vital y en sus procesos de desarrollo. Las intervenciones de enfermería están basadas en principios científicos, humanísticos y éticos, fundamentados en el respeto a la vida y la dignidad humana”.

En el punto 2 de este mismo artículo dice:

“el enfermero generalista, es el profesional legalmente habilitado, responsable de sus actos enfermeros, que ha adquirido los conocimientos y aptitudes suficientes acerca del ser humano, de sus órganos, de sus funciones biopsicosociales en estado de bienestar y de enfermedad, del método científico aplicable, sus formas de medirlo, valorarlo y evaluar los hechos científicamente probados, así como el análisis de los resultados obtenidos...”

Todos los organismos y documentos consultados coinciden en señalar que el título de enfermería da cabida a un perfil de Enfermero responsable de Cuidados Generales. Referente al perfil que debe tener este profesional, el Consejo Internacional

de Enfermería⁹⁶ considera que el profesional de enfermería de cuidados generales, está capacitado para:

1. Trabajar en el ámbito general del ejercicio de la enfermería, incluyendo la promoción de la salud, la prevención de las enfermedades, y los cuidados integrales a las personas enfermas o incapacitadas, de todas las edades y en todas las situaciones, instituciones de salud y sociosanitarias y otros contextos comunitarios;

2. Realizar educación sanitaria;

3. Participar plenamente como miembro integrante del equipo de salud;

4. Supervisar y formar a los propios profesionales y al personal auxiliar y sanitario; y

5. Iniciar, desarrollar y participar en programas y proyectos de investigación.

1.11. LOS ESTUDIOS DE ENFERMERÍA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La Universidad Complutense se ha comprometido históricamente con la formación universitaria de los profesionales de enfermería desde el mismo momento en que se decidió, por las autoridades competentes, su inclusión en la formación universitaria en aplicación de la Ley de Educación de 1970⁹⁷; y posteriormente con el desarrollo del Real Decreto 2128/1977 de 23 de Julio⁹⁸, por el que se transformaron las antiguas escuelas de ATS en Escuelas Universitarias de Enfermería.

Tras la publicación de la Orden de 31 de Octubre de 1977 sobre "Escuela Universitaria de Enfermería. Directrices para la elaboración de los Planes de Estudios", la Universidad Complutense creó una Escuela Universitaria de Enfermería y la primera

promoción de Diplomados Universitarios de Enfermería inició los estudios en esta Universidad el curso 1978/1979.⁹⁹

Finalmente, el 16 de noviembre de 2012 la Escuela Universitaria de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense (Orden 11377/2012, de 29 de octubre. BOCM, de 16 de noviembre) se transforma en Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología.¹⁰⁰

En la formación de sus estudiantes colaboran diversos Departamentos. Destaca enormemente la participación del Departamento de Enfermería, creado en el año 1986, y que se encuentra situado en la propia Facultad; y otros como el Departamento de Sociología y el Departamento de Psicología, encargados de la docencia de materias y/o asignaturas muy concretas, propias de su ámbito.

Desde el inicio de los estudios universitarios de Enfermería, la Universidad Complutense ha formado y egresado a más de 5000 estudiantes en la Diplomatura de Enfermería, con, aproximadamente, una media de 200 estudiantes por curso. La opinión de estos estudiantes es favorable para su experiencia formativa, como queda demostrado en los datos aportados por los estudios de inserción laboral llevados a cabo por el Consejo Social en el año 2014 en los que se señala que: “Con respecto a la relación que guarda su ocupación actual con los estudios que realizó, más de un 93% marca un nivel de relación superior a 5 en una escala de 0 a 10. Además casi la mitad de los titulados en Enfermería en la Universidad Complutense de Madrid que trabajan, un 49,15%, afirman que los estudios realizados en esta universidad les fueron necesarios para su inserción en el mundo laboral, y otro 47,46% consideraron que les facilitó bastante la inserción en el mundo laboral.”¹⁰¹

Con la puesta en marcha de los postulados de Bolonia y adaptación a los Estudios de Grado, Máster y Doctorado, la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología da el paso definitivo a su integración y reconocimiento en la Universidad. Ha dotado a los programas de un contenido que responde a la necesidad de cuidar la salud de la sociedad actual, en la que estas profesiones han cobrado un papel fundamental y ha sabido consolidarse como Centro de enseñanza teórico-práctica puntera en el país. Ha abierto sus programas y relaciones al ámbito nacional e internacional, a otras formas de entender la enfermería, la fisioterapia y la podología y pilotar desde ahí su propia identidad.

Hoy la ya Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Complutense marca su impronta, una forma de ser y formar a unos profesionales reconocidos por su formación universitaria que aspira a la excelencia desde unos principios y valores humanísticos y éticos y apuesta por una formación integral que potencie lo común y lo diferente.

1.12. GRADO DE ENFERMERÍA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Tras un arduo trabajo en el que participaron el conjunto del profesorado de la Escuela de Enfermería, Fisioterapia y Podología, organizado por módulos de conocimientos, representantes de los Centros Sanitarios en los que se realizan las prácticas clínicas de los alumnos de la diplomatura de Enfermería, y tras recabar la opinión del Consejo General de Enfermería; en la Sesión Ordinaria de la Junta de Escuela del día 15 de septiembre de 2008 se aprobó por unanimidad el proyecto del título de Grado de Enfermería que se procedería a verificación.

Obtenida la verificación del plan de estudios por el Consejo de Universidades, previo el informe positivo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y acordado el carácter oficial del título por el Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009 (publicado en el BOE del 5 de enero de 2010 por Resolución de la Secretaría General de Universidades de 13 de noviembre de 2009), el 28 de Mayo de 2010 se publicó el plan de estudios conducente a la obtención del título de Graduado en Enfermería en la Universidad Complutense de Madrid.¹⁰²

Este plan de estudios se estructura en Módulos y Materias, y se organiza por semestre a lo largo de cuatro años. La organización general de las enseñanzas, siguiendo el esquema de la Orden CIN/2134/2008 de 3 de Julio¹⁰³, es:

🚦 **Módulo 1: Formación Básica.** 60 ECTS. Aporta los conocimientos que sustentan el abordaje enfermero desde un punto de vista holístico, así como los elementos de actuación terapéutica. Se organiza en 7 materias y en 10 asignaturas, con el siguiente esquema (Ver tabla 1):

Rama de Conocimiento	Materia	Asignatura	ECTS	Curso
Ciencias de la Salud	Fisiología	Fisiología Humana I	6	1º
Ciencias de la Salud	Fisiología	Fisiología: Nutrición	6	2º
Ciencias de la Salud	Fisiología	Fisiología Fisiopatología	6	2º
Ciencias de la Salud	Anatomía Humana	Anatomía Humana	6	1º
Ciencias de la Salud	Bioquímica	Bioquímica	6	1º
Ciencias de la Salud	Psicología	Psicología	6	1º
Ingeniería y Arquitectura	Informática	Informática	6	1º
Ciencias Sociales y Jurídicas	Sociología	Sociología	6	1º
Ciencias de la Salud	Farmacología y Productos Sanitarios	Farmacología	6	2º
Ciencias de la Salud	Farmacología y Productos Sanitarios	Productos Sanitarios	6	1º

Tabla 1. Módulo de Formación Básica

🚦 **Módulo 2: Ciencias de la Enfermería.** 84 ECTS. Aporta conocimientos propios de la enfermería, su ámbito de actuación profesional, así como las líneas de futuro en diversos campos. Se organiza en 4 materias y 14 asignaturas, con el siguiente esquema (Ver tabla 2):

Materia	Asignatura	ECTS	Curso
Profesión Enfermera	Fundamentos de Enfermería	6	1º
Profesión Enfermera	Metodología de la Práctica Enfermera	6	1º
Profesión Enfermera	Legislación y Gestión de los Servicios Sanitarios	6	3º
Profesión Enfermera	Prescripción Enfermera	6	4º
Enfermería Clínica	Enfermería Clínica I	6	2º
Enfermería Clínica	Enfermería Clínica II	6	3º
Enfermería Clínica	Enfermería Clínica III	6	4º
Enfermería Comunitaria	Enfermería Comunitaria I	6	2º
Enfermería Comunitaria	Enfermería Comunitaria II	6	3º
Enfermería Comunitaria	Enfermería Comunitaria III	6	4º
Enfermería Comunitaria	Salud Pública	6	1º
Enfermería Especializada Básica	Enfermería Materno-Infantil	6	3º
Enfermería Especializada Básica	Enfermería en Salud Mental y Adicciones	6	4º
Enfermería Especializada Básica	Enfermería de la Vejez, Cuidados Paliativos y Dolor	6	4º

Tabla 2. Módulo de Ciencias de la Enfermería

🚦 **Prácticas Tuteladas de Enfermería.** 84 ECTS. Comprende la integración de los conocimientos tanto básicos como específicos de la profesión, y el desarrollo de las habilidades para la realización de los cuidados enfermeros. Estas prácticas se realizan en Centros Sanitarios Públicos de la Comunidad de Madrid, tanto de Atención Especializada como de Atención Primaria, y se cursan en 2º, 3º y 4º curso de la titulación.

✚ Trabajo Fin de Grado. 6 ECTS. Su desarrollo se organiza desde un planteamiento de actuación propia de la enfermería, y se incluyen el conjunto de los conocimientos de la titulación.

1.13. EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA Y EL PROFESORADO DESDE LA FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERPIA Y PODOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La Dirección del Centro, aprobó el 28 de Octubre de 2010 la creación de la Comisión de Calidad, como responsable del Sistema de Garantía Interna de Calidad del Grado de Enfermería.

Entre sus funciones se encuentra la evaluación, seguimiento y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado. Para ello se estableció que la evaluación de la calidad del Profesorado del Grado de Enfermería se adecuaría al Programa DOCENTIA de la Universidad Complutense de Madrid, verificado por la ANECA con fecha de 31 de marzo de 2008.¹⁰⁴

Finalmente, en Julio de 2014, se aprueba en Junta de Facultad (14 de Julio de 2014), el documento de “Evaluación de la Actividad Docente”, el cual actúa como base al presente proyecto.

2. Metodología

2. METODOLOGÍA

2.1.JUSTIFICACIÓN

Como dijo Lord Kelvin, lo que no se mide, no se puede mejorar.

Las estrategias relativas a calidad varían considerablemente entre los países. Algunos han desarrollado sistemas de acreditación, mientras que otros han establecido comités de evaluación o centros que realizan ciclos de evaluación externa.

Cada año que pasa aumenta la atención que se presta a la calidad en educación superior, ya sea por el aumento del interés de la sociedad por el gasto público, por la creciente movilidad internacional de los estudiantes, profesores e investigadores, así como por la internacionalización del mercado laboral europeo.¹⁰⁵

Las instituciones de educación superior deben someterse a un proceso de reflexión interna, para determinar qué aspectos y procedimientos no cumplen con los criterios de eficacia necesarios para alcanzar su misión y sus objetivos.

Precisamente con el objetivo de medir la satisfacción de los estudiantes con la docencia recibida en la Universidad Complutense de Madrid, en los Estatutos aprobados por Decreto 58/2003, de 8 de Mayo (BOCM 28 de Mayo de 2003 y BOE 28 de Noviembre de 2003)⁷⁸ se estableció en su artículo 3.3):

“La UCM perseguirá, en todos sus ámbitos, alcanzar niveles de excelencia por lo que promoverá en sus Centros y Estructuras la implantación de un sistema de gestión de calidad, colaborando activamente en los programas universitarios de evaluación, acreditación y certificación que sean activamente promovidos a nivel autonómico, nacional o europeo.”

Así mismo, el artículo 93.3.c) señala que “los profesores de la UCM tienen el deber de someter a evaluación su actividad docente, de investigación y el resto de sus obligaciones como miembro de la Comunidad Universitaria”.

Un programa de evaluación de la calidad universitaria debe cumplir un objetivo básico: permitir a la Universidad evaluada detectar sus puntos fuertes y débiles, de manera que esta información le sirva a la institución para mejorar la calidad de los servicios que presta a la comunidad y definir sus planes estratégicos de actuación para mejorar sus actuaciones.¹⁰⁶

La necesidad de detectar los puntos fuertes y débiles de la docencia teórica obligatoria del Grado en Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, con el fin de buscar posibles acciones de mejora y aumentar la calidad docente de la misma, es lo que sustenta este proyecto, por lo que planteamos los objetivos expuestos en el siguiente apartado.

2.2.OBJETIVOS

Objetivo Principal:

“Evaluar la calidad docente del Grado en Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, basada en la satisfacción de los estudiantes con el profesorado propio de la FEFP de la docencia teórica de las asignaturas obligatorias, según el modelo de encuesta del Programa DOCENTIA”.

Objetivos Específicos:

- Cuantificar la satisfacción de los estudiantes respecto al profesorado de docencia teórica obligatoria del Grado en Enfermería, propio de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid.
- Evaluar la satisfacción de los estudiantes respecto a los módulos del Grado en Enfermería.
- Examinar la satisfacción de los estudiantes respecto a las materias del Grado en Enfermería.
- Valorar las correlaciones existentes entre los diferentes bloques de la encuesta de calidad docente: planificación, desarrollo, resultados.
- Identificar las posibles áreas de mejora de la actividad docente de la titulación, en base a los resultados obtenidos.

2.3. MATERIAL Y MÉTODO

2.3.1. Diseño

El estudio se ajusta a un diseño descriptivo transversal, en el que se pretende estudiar la calidad docente basada en la satisfacción de los estudiantes con la docencia de la titulación a través de las asignaturas teóricas de carácter obligatorio, utilizando las encuestas de evaluación de la actividad docente (“Programa DOCENTIA”).

Los sujetos a estudio son la totalidad de estudiantes matriculados en las asignaturas teóricas obligatorias de la titulación del Grado en Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid (de ahora en adelante FEFP), así como la totalidad de los docentes pertenecientes a la FEFP que imparten dicha docencia.

Las encuestas son realizadas de manera presencial, en soporte físico (papel), al finalizar cada periodo de docencia teórica a lo largo del curso académico 2014-2015.

2.3.2. Sujetos de estudio

Los sujetos a estudio, tal y como hemos referido, se compone de dos grupos:

- La totalidad de estudiantes matriculados en las asignaturas teóricas obligatorias del Grado en Enfermería la FEFP de la Universidad Complutense de Madrid,
- La totalidad del personal docente e investigador (PDI) adscrito a la FEFP, que imparten la docencia teórica de carácter obligatorio del Grado en Enfermería.

Los sujetos a estudio fueron seleccionados a lo largo del curso académico 2014-15, los cuales debían de cumplir los siguientes criterios de inclusión:

- Profesores:
 - Formar parte de la planificación docente del curso académico 2014-2015 de alguna de las asignaturas teóricas obligatorias del Grado en Enfermería de la FEFP.
 - Tener un contrato como Personal Docente e Investigador en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología
 - Aceptar voluntariamente participar en la evaluación de su actividad docente a través del programa DOCENTIA.
- Estudiantes
 - Estar matriculado en alguna de las asignaturas teóricas obligatorias del Grado en Enfermería de la FEFP.
 - Encontrarse presente en el aula en el momento de administrar el cuestionario de evaluación de la actividad docente.
 - Aceptar voluntariamente participar en la evaluación de la actividad docente del profesorado del programa Docentia.

En base a lo expuesto, hablamos de un muestreo no probabilístico de conveniencia o accidental para los estudiantes, y de un muestreo no probabilístico a criterio o intencional para los docentes.

2.3.2.1. Muestra

Tal y como se explica en el apartado 2.3.4.1 (Acceso a la muestra), los profesores de docencia teórica obligatoria, así como los estudiantes de éstos participaron voluntariamente en el proyecto de evaluación docente presencial.

La distribución de las asignaturas a las que se realizó evaluación docente de su profesorado, total o parcialmente, distribuidas por módulo y materia, se reflejan en la Tabla 3. Mostrándose en amarillo aquellas que fueron evaluadas.

Tal y como se muestra en la Tabla 3, participaron profesores de ambos módulos. Del módulo de Formación Básica participaron todas las materias, a excepción de Sociología, mientras que en el módulo de Ciencias de la Enfermería, participaron profesores de todas las materias. Al mismo tiempo cabría remarcar que se recogieron evaluaciones del profesorado en todas las asignaturas de docencia obligatoria teórica, salvo de Sociología, Fundamentos de Enfermería, Metodología de la Práctica Enfermera y Salud Pública, cuyos profesores decidieron voluntariamente no participar en la evaluación docente del profesorado.

ENFERMERÍA		
MÓDULO	MATERIA	ASIGNATURA
FORMACIÓN BÁSICA	FISIOLOGÍA	Fisiología: Humana
		Fisiología: Nutrición
		Fisiología: Fisiopatología
	ANATOMÍA HUMANA	Anatomía Humana
	BIOQUÍMICA	Bioquímica
	PSICOLOGÍA	Psicología
	SOCIOLOGÍA	Sociología
	INFORMÁTICA	Informática
	FARMACOLOGÍA Y PRODUCTOS SANITARIOS	Farmacología
		Productos Sanitarios
CIENCIAS DE LA ENFERMERÍA	PROFESIÓN ENFERMERA	Fundamentos de Enfermería
		Metodología de la Práctica Enfermera
		Legislación y Gestión de los Servicios Sanitarios
		Prescripción Enfermera
	ENFERMERÍA CLÍNICA	Enfermería Clínica I
		Enfermería Clínica II
		Enfermería Clínica III
	ENFERMERÍA COMUNITARIA	Enfermería Comunitaria I
		Enfermería Comunitaria II
		Enfermería Comunitaria III
		Salud Pública
	ENFERMERÍA ESPECIALIZADA BÁSICA	Enfermería Materno-Infantil
		Enfermería en Salud Mental y Adicciones
		Enfermería en la Vejez, Cuidados Paliativos y Dolor

Tabla 3. Asignaturas evaluadas, distribuidas por módulo y materia

Al igual que los sujetos de estudio, la muestra estaba dividida en dos grupos, docentes y estudiantes

En lo que respecta a la muestra de docentes, ésta está formada por 39 docentes de 63 posibles, distribuidos éstos de la siguiente manera a razón de módulos y materias.

Grado en Enfermería: 95 profesores					
Profesores de la FEFP: 63 profesores					
39 profesores evaluados					
Módulo de Formación Básica			Módulo de Ciencias de la Enfermería		
Profesores de la FEFP: 26 profesores			Profesores de la FEFP: 37 profesores		
18 profesores evaluados			21 profesores evaluados		
Materia	Evaluados	FEFP	Materia	Evaluados	FEFP
Fisiología	6	8	Profesión Enfermera	5	11
Anatomía Humana	1	2	Enfermería Clínica	5	7
Bioquímica	3	3	Enfermería Comunitaria	7	13
Psicología	1	1	Enfermería Especializada Básica	4	6
Sociología	0	0			
Informática	1	2			
Farmacología y Productos Sanitarios	6	10			
TOTAL	18	26		21	37

Tabla 4. Muestra de docentes

De este modo, en todos los casos la muestra se considera representativa de la población de referencia para el total de profesores y módulos, con una confianza del 95% y una precisión de +/- 15 unidades porcentuales, con un porcentaje poblacional que previsiblemente será de alrededor del 50%, siendo la estimación poblacional para el total del grado de 26 profesores, mientras que ésta será de 17 para el módulo de Formación Básica, y de 20 para el módulo de Ciencias de la Enfermería.

Por su parte la muestra de estudiantes, en un primer momento estaba formada por 4334 cuestionarios, si bien, 223 de ellos no estaban cumplimentados de forma correcta, debido a lo cual se obviaron del posterior análisis.

Así pues, finalmente la muestra estaba formada por 4111 cuestionarios de 8115 posibles, los cuales se distribuyeron tal y como se muestran en la siguiente tabla:

Grado en Enfermería: 8115 cuestionarios posibles					
4111 cuestionarios recogidos					
Módulo Formación Básica: 4076 cuestionarios			Módulo de Ciencias de la Enfermería: 4039 cuestionarios		
1990 cuestionarios recogidos			2121 cuestionarios recogidos		
Materia	Evaluados	Total	Materia	Evaluados	Total
Fisiología	415	1268	Profesión Enfermera	736	1190
Anatomía Humana	148	288	Enfermería Clínica	491	829
Bioquímica	488	879	Enfermería Comunitaria	481	1213
Psicología	106	295	Enfermería Especializada Básica	413	807
Informática	56	94			
Farmacología y Productos Sanitarios	777	1252			

Tabla 5. Muestra de estudiantes

Remarcar que en todos los casos la muestra de cuestionarios se considera representativa de la población de referencia tanto para el total del Grado de Enfermería como para cada uno de los módulos con una confianza del 95% y una precisión de +/- 1,6 unidades porcentuales, con un porcentaje poblacional que previsiblemente será de alrededor del 50%, siendo la estimación poblacional para el total del grado de 2566 cuestionarios, mientras que ésta será de 1954 para el módulo de Formación Básica, y de 1946 para el módulo de Ciencias de la Enfermería.

2.3.3. Instrumento

Con el fin de llevar a término los objetivos propuestos para la presente investigación, los sujetos a estudio contestaron a la encuesta de evaluación de la actividad docente del “Programa DOCENTIA” establecida por la Universidad Complutense de Madrid la cual se recogía en un dossier a modo de cuadernillo.

El “Programa DOCENTIA” ha sido desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), en colaboración con las diferentes agencias de calidad de las Comunidades Autónomas, entre las que se encuentra la Fundación Madri+d, como elemento de apoyo a la evaluación de la actividad docente

del profesorado de las universidades. Así, el programa DOCENTIA recoge un conjunto de actuaciones destinadas a construir un escenario que favorezca los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad entre universidades europeas al objeto de crear un Espacio Europeo de Educación Superior.

El modelo de encuesta de evaluación de la actividad docente contempla varios bloques para el análisis y valoración de la actuación del profesorado: (Ver Anexo I). Así, éste estará compuesto por:

- **Variables sociodemográficas o de caracterización:** (Preguntas 1, 2 y 3)
 - 1) Sexo. Variable cualitativa nominal dicotómica, en la que la opción a) corresponde a “Hombre”, y la opción b) corresponde a “Mujer”.
 - 2) Edad: Variable cuantitativa ordinal, en la que el estudiante deberá seleccionar su edad conforme a unos intervalos ya preestablecidos, siendo la opción a) “Menos de 19 años”, la opción b) “19 años”, la opción c) “20 años”, la opción d) “21 años”, la opción e) “22 años” y la opción f) “Más de 22 años”.
 - 3) Desarrollo de actividad remunerada. Variable cualitativa nominal dicotómica, en la que la opción a) corresponde a “Sí”, y la opción b) corresponde a “No”.
- **Otras variables:** (Preguntas 4, 5, 6 y 7)
 - 4) Número aproximado de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase. Variable cuantitativa con escala de razón, en la que el estudiante deberá seleccionar uno de los intervalos previamente establecidos, siendo la opción a) “Menos de 1”, la

opción b) “Entre 1 y 4”, la opción c) “Entre 5 y 7”, la opción d) “Entre 8 y 10”, y la opción e) “Más de 10”.

5) Asistencia a clase. Variable cuantitativa con escala de razón, en la que el estudiante deberá seleccionar uno de los intervalos preestablecidos, siendo la opción a) “Menos del 20%”, la opción b) “20% a 39%”, la opción c) “40% a 59%”, la opción d) “60% a 79%”, y la opción e) “80% o más”.

6) Asistencia a tutorías. Variable cuantitativa con escala de razón, en la que el estudiante deberá seleccionar uno de los intervalos preestablecidos, siendo la opción a) “Ninguna vez”, la opción b) “1 vez”, la opción c) “2-3 veces”, y la opción d) “Más de 3 veces”.

7) Tipo de docencia impartida por el profesor. Variable cualitativa nominal politómica, en la que el estudiante deberá seleccionar entre las tres posibles opciones dadas, siendo la opción a) “Teoría y práctica”, la opción b) “Teoría” y la opción c) “Práctica”

- **Variables de satisfacción:** esta parte de la encuesta consta de 18 preguntas (de la pregunta 8 a la 25), repartidas en 3 bloques, todas ellas relacionadas con el grado de satisfacción del estudiante con diversos aspectos del profesor y de la asignatura que éste imparte. Variables cuantitativas discretas.

Las 18 preguntas se evaluarán mediante escala Likert de 1 a 5, corrigiendo “1” para el menor grado de satisfacción y “5” para el mayor grado de satisfacción. De esta manera, se entiende una puntuación de 1 como una satisfacción muy baja, una puntuación de 2 como una satisfacción baja, una puntuación de 3 como una satisfacción media, una puntuación de 4 como una

satisfacción alta, y una puntuación de 5 como una satisfacción muy alta. Cabe remarcar que existe la opción de otorgar una puntuación de 6 en caso de que la respuesta sea “no sabe/no contesta”.

Dado que el programa de interpretación (Gexcat®) obliga a la enumeración alfabética de las respuestas, se estableció una tabla de relaciones con la escala Likert para facilitar la respuesta e interpretación al alumno. (Vease Tabla X)

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

Tabla 6. Relación alfanumérica de la escala Likert

- Bloque planificación, información, organización y coordinación: al estudiante se le pedirá que valore todo lo relativo a la programación, organización y coordinación de la docencia, así como la asignación de materias/asignaturas a profesores. Dicho bloque se divide a su vez en dos sub-bloques: información y organización de la asignatura.

➤ Información: (Preguntas 8, 9, 10 y 11)

- 8) El/La profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura (trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.).
- 9) El/La profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.
- 10) El/La profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes.

11) La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura.

➤ Organización de la asignatura: (Pregunta 12)

12) El/La profesor/a organiza y estructura bien las clases.

- Bloque desarrollo: al estudiante se le solicitará que evalúe todo lo relativo al cumplimiento del programa, ejecución de las actividades pedagógicas previstas, cumplimiento formal de la actividad docente, etc. Dicho bloque se subdivide a su vez en 3 sub-bloques: cumplimiento formal, adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos, y finalmente calidad docente.

➤ Cumplimiento formal (entrega del programa, asistencia a clase, entrega de actas, no incidencias...): (Preguntas 16, 17, 18 y 19)

16) El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura.

17) El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos.

18) El/La profesor/a cumple con el sistema de tutorías.

19) El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado.

➤ Adecuación de la metodología para alcanzar los objetivos (programa, metodología docente, evaluación): (Preguntas 13 y 15)

13) El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje.

15) El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas.

➤ Calidad Docente: (Preguntas 14, 22 y 24)

14) El/La profesor/a explica de forma clara y comprensible.

22) El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.

24) En mi opinión es un buen profesor/a.

- Bloque resultados: al alumno se le pedía que evalúe el logro de los objetivos formativos, así como las actividades de revisión y mejora de la actividad docente. El bloque se subdividía a su vez en satisfacción del alumnado con la actividad docente del/la profesor/a y rendimiento.

➤ Satisfacción del alumnado con la actividad docente del/la profesor/a: (Preguntas 20, 21, 22, 24 y 25)

20) El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes.

21) El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes.

22) El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.

24) En mi opinión es un buen profesor/a.

25) Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a

➤ Rendimiento: (Pregunta 23)

23) La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias.

2.3.4. Procedimiento

En primer lugar, previo al inicio de la presente investigación se solicitó la autorización para llevar a cabo la misma a la Comisión de Investigación del Centro, de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, obteniendo la aprobación y consecuentemente evaluación positiva para el presente proyecto, por parte de la Subcomisión de Evaluación de Grupos, Líneas y Proyectos, de la Comisión de Investigación delegada de la Junta de Facultad. (Ver Anexo IV). Con esta autorización se entendía la evaluación positiva del proyecto, en lo que a diseño, metodología, etc. se refiere, así como la autorización a proceder a administrar los cuestionarios y proceder a la recogida de datos tanto de profesores como de estudiantes.

Así mismo, en Julio de 2014, se aprueba en Junta de Facultad (14 de Julio de 2014), el documento de “Evaluación de la Actividad Docente”, el cual actúa como base al presente proyecto.

Todo el proceso de interpretación y almacenamiento de archivos fue realizado exclusivamente por el investigador principal, cumpliendo en todo momento con la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

2.3.4.1. Acceso a la muestra

Los sujetos que concurrieron en el presente estudio fueron seleccionados a lo largo del curso académico 2014-2015.

Para el profesorado, se realizaron varias comunicaciones mediante correo electrónico a través del Decanato de la FEFP. En la primera, a finales del mes de Noviembre de 2014, se les informaba de la realización del proyecto y las características del mismo. Se le solicitó explícitamente la participación en el mismo, para lo cual, y mediante correo electrónico, debían comunicar su participación en el mismo.

Todos aquellos profesores que quisieron participar se pusieron en contacto con la persona responsable del proyecto a través del correo electrónico institucional para concretar una fecha para la realización de la evaluación. En ese correo electrónico el docente debía indicar la asignatura o asignaturas de las que quería ser evaluado, los grupos, y la fecha, horas y aulas en las que se debía realizar la evaluación, ya que a fin de facilitar el proceso a los estudiantes, la evaluación del docente se llevó siempre a cabo durante una hora de su asignatura.

Toda la planificación de las fechas, horas, aulas y profesores a los que se les realizaría la evaluación se llevó a cabo a través de la aplicación Google Calendar de la plataforma institucional, compartida entre todas las personas encargadas de la recogida de datos.

Previo a la recogida de los datos, se formó al personal encargado de la recogida de los mismos. Las personas encargadas de la recogida de datos eran tanto el investigador principal del estudio, como 5 becarios responsables de la realización del programa DOCENTIA los 2 años anteriores de manera presencial mediante mandos interactivos. Los 5 becarios fueron instruidos por el investigador principal a fin de que éstos dieran instrucciones homogéneas a todos los grupos encuestados en lo que a

instrucciones de rellenado de las hojas de respuesta, objetivos de la evaluación, etc. se refiere.

2.3.4.2. Recogida

Se procedió a administrar los cuestionarios en los meses de Diciembre-Enero de 2014 (para los docentes de primer semestre) y Mayo-Junio de 2015 (para los docentes del segundo semestre), así el periodo para la administración de los cuestionarios en todos los casos estaba comprendido entre el último mes del semestre y el periodo de exámenes, pretendiendo así proporcionar el mayor tiempo de experiencia al alumno con cada uno de los docentes a evaluar.

A la hora de administrar los cuestionarios y a fin de minimizar la aparición de variables intervinientes, se tuvo en cuenta lo siguiente:

- Los cuestionarios se administraron durante los primeros o últimos minutos de clase, siempre a petición del profesor implicado, e intentando no interrumpir la docencia ni la organización de la clase, en la medida de lo posible.
- La encuesta se podía realizar en un mismo horario para un único profesor o para varios implicados en la misma asignatura, contando con un plazo estimado de entre 15 y 30 minutos, dependiendo del número de profesores a evaluar al mismo tiempo.

Por otro lado, independientemente de si era el investigador principal o uno de los becarios responsables los que administraban los cuestionarios, las pautas fueron las mismas. Debíamos extremar al máximo la forma de administrar el material, así como

las instrucciones que se iban a emplear, de cara a minimizar en lo posible el riesgo de variables intervinientes. De este modo la forma de administrar los cuestionarios fue la siguiente:

- En los horarios indicados, y tras el permiso del profesor implicado, se procedía a entrar en el aula, presentarse y pedir la participación de todos los alumnos presentes para realizar la evaluación del profesorado implicado en esa asignatura a través de un cuestionario según el modelo del Programa DOCENTIA.
- Así mismo, se remarcaba que “la cumplimentación del siguiente cuestionario es de carácter voluntario, y por ende, en caso de no querer realizarlo únicamente debéis devolver el cuadernillo en blanco”, “el cuestionario tiene carácter anónimo”.... Para remarcar todos estos aspectos, el profesor o profesores implicados en la evaluación no se encontraban presentes en el aula durante la realización de la encuesta.
- Una vez explicada la base del proyecto, se procedía a explicar las instrucciones de rellenado de la hoja de respuestas que se pueden encontrar en el Anexo II.

Tras las explicaciones pertinentes se administran los cuestionarios y las hojas de respuesta, los cuales reúnen las siguientes características:

- Los cuestionarios constan de 2 hojas, impresas en vertical, a doble cara. En la primera cara se encontraban las 7 primeras preguntas sobre variables sociodemográficas y otras variables. A partir de la segunda cara se encontraban las 18 preguntas relacionadas con la satisfacción de los

estudiantes. Las respuestas a todas las preguntas estaban enumeradas alfabéticamente (desde “a” hasta “f”), tal y como exige el programa de interpretación de las hojas de respuesta Gexcat®.

- La hoja de respuestas se generó con el programa Gexcat® (programa de Gestión de Exámenes y Corrección Automática de Test), para facilitar el posterior análisis de los datos recogidos. La hoja de repuestas presentaba como título “EVALUACIÓN DOCENTE 2014/15”, al lado el nombre completo en mayúsculas del profesor al que se evalúa, y debajo, en mayúsculas, el nombre completo y grupo de la asignatura que se evalúa. Debajo, a modo de recuadro, se encontraba la cuadrícula a rellenar por los estudiantes según las instrucciones explicadas anteriormente (Ver Anexo II), constando de 25 columnas numeradas y 6 filas enumeradas alfabéticamente (Ver Anexo III).

Una vez repartidos todos los cuestionarios y hojas de respuesta se les indicaba que disponían del tiempo que quisieran para responder el cuestionario, si bien, éste se estimó en torno a 15 minutos con pruebas piloto realizadas a 5 sujetos control.

Tras rellenar la encuesta los alumnos las entregaban. Las encuestas se guardaban en un sobre, éste se cerraba y se entregaban al investigador principal en el caso de que éste no fuera quién las administrara. El mismo proceso se realizó para cada uno de los momentos en los que se administraban los cuestionarios.

2.3.5. Análisis de los datos

Una vez finalizado el periodo de recogida de encuestas, y previo a su análisis, se procedió a la interpretación de los datos mediante el programa Gexcat®. Este programa

tiene como base un sofisticado programa de reconocimiento de imágenes, que a partir de ficheros BMP o JPG es capaz de reconocer tanto marcajes como caracteres. Está programado en C++ para darle rapidez (reconocimiento) y en Java para darle flexibilidad. El grado de fiabilidad se ha ido mejorando en base a la experiencia adquirida, siendo del 100% si se cumplen los requisitos de marcaje requeridos. Se trata de un programa que está en un proceso continuo de revisión del programa de reconocimiento.

Este programa, mediante el escaneo de las hojas de respuesta generadas con el propio programa, interpreta los datos recogidos y los exporta en archivos “.xlsx” para su posterior análisis, transformando todas las respuestas alfabéticas en numéricas, correspondiendo la respuesta A con el número 1, la respuesta B con el número 2, la respuesta C con el número 3, la respuesta D con el número 4, la respuesta E con el número 5 y la respuesta F con el número 6.

Una vez generados los diferentes archivos “.xlsx” éstos se tabulaon posteriormente en el Software IBM® SPSS® Statistics V21.0.0.

Tabulados los cuestionarios se procedió al análisis de los datos, siempre y cuando los cuestionarios cumplieran las siguientes características:

- Estar cumplimentado de acuerdo a las normas el cuestionario.
- Haber respondido a la totalidad de las preguntas del cuestionario*.

En relación al punto anterior (véase *) cabe remarcar que únicamente no se analizaron aquellos cuestionarios que no tenían cumplimentada en su totalidad las llamadas “variables de satisfacción” y es que se entendió que pese a no estar cumplimentadas el

resto de variables, éstas no contenían la opción “no sabe/no contesta” en base a lo cual se entendió que dejarla en blanco significaba “no sabe/no contesta”. Pese a ello, remarcar que únicamente se realizó el análisis de asociaciones y correlaciones a aquellos cuestionarios que estaban 100% cumplimentados

Para la presente investigación se llevaron a cabo 4 análisis segmentados en los siguientes bloques:

Análisis de la distribución de los cuestionarios

Se analizó la distribución que presentaban los cuestionarios a razón del módulo, materia, curso y grupo, realizándose para cada uno de éstos un análisis de la distribución a razón de frecuencias y porcentajes.

Análisis de las variables de caracterización

Se realizó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas o de caracterización.

Análisis de las denominadas “otras variables”

Se realizó un análisis descriptivo para todas las variables existentes en dicho apartado. Así mismo se realizó un análisis para valorar las diferencias inter-grupo con cada una de estas variables, así como las posibles correlaciones entre éstas y la edad.

Finalmente se valoraron las correlaciones existentes entre todas estas variables.

Las pruebas empleadas para dicho análisis fueron el test de Wilcoxon-Mann-Whitney (para dos muestras independientes), y el test de Kruskal-Wallis (para k -muestras independientes), y test de χ^2 -cuadrado (para dos muestras cualitativas

independientes). En todos los casos, los resultados presentados se ciñen a un intervalo de confianza del 95%.

En el caso de querer hallar correlaciones se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, debido a que como ya vimos las variables no cumplen la ley de normalidad. A través de éste se hallaron las correlaciones a nivel 0,01 y/o 0,05, es decir, con un intervalo de confianza de 99 y 95% respectivamente

Análisis de las variables de satisfacción

En dicho apartado se realizaron 3 tipos de análisis. Análisis por preguntas, análisis para la totalidad del cuestionario, análisis por bloques.

Para cada uno de los apartados se realizó un análisis descriptivo para todas las variables existentes en dicho apartado. Así mismo se realizó un análisis para valorar las diferencias inter-grupo con cada una de estas variables, así como las posibles correlaciones entre éstas y la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías.

Al mismo tiempo se valoraron las correlaciones existentes entre todas las preguntas y todos los bloques que forman las variables de satisfacción.

Las pruebas empleadas para dicho análisis fueron el test de Wilcoxon-Mann-Whitney (para dos muestras independientes), y el test de Kruskal-Wallis (para k -muestras independientes), y test de χ^2 -cuadrado (para dos muestras cualitativas independientes). En todos los casos, los resultados presentados se ciñen a un intervalo de confianza del 95%.

En el caso de querer hallar correlaciones se empleó el coeficiente de correlación de Spearman, debido a que como ya vimos las variables no cumplen la ley de normalidad. A través de éste se hallaron las correlaciones a nivel 0,01 y/o 0,05, es decir, con un intervalo de confianza de 99 y 95% respectivamente

3. Resultados

3. RESULTADOS

Primeramente realizaremos un análisis descriptivo de las distintas variables. Éste a su vez se ha dividido en análisis descriptivo de las variables de caracterización, y análisis descriptivo del resto de variables.

Cada una de las variables será descrita para el total de la titulación, por módulo y materia, además de valorar la evolución por cursos, grupos, las diferencias a razón del sexo, etc.

Se describirán frecuencias, porcentajes, medias, desviaciones típicas así como asociación entre variables.

3.1. VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN Y OTRAS VARIABLES

Tras la administración de los cuestionarios a los alumnos en aquellas asignaturas que los profesores habían accedido a ser evaluados se obtuvieron 4111 cuestionarios que cumplían con los criterios establecidos en el punto 2.3.5, los cuales se distribuían de la siguiente manera:

19 asignaturas evaluadas (4111 cuestionarios)	
Módulo de formación básica (1990 cuestionarios)	Módulo de ciencias de la enfermería (2121 cuestionarios)
Materias: <ul style="list-style-type: none"> – Fisiología: 415 cuestionarios – Anatomía humana: 148 cuestionarios – Bioquímica: 488 cuestionarios – Psicología: 106 cuestionarios – Informática: 56 cuestionarios – Farmacología y P. Sanitarios: 777 cuestionarios 	Materias: <ul style="list-style-type: none"> – Profesión enfermera: 736 cuestionarios – Enfermería clínica: 491 cuestionarios – Enfermería comunitaria: 481 cuestionarios – Enfermería especializada básica: 413 cuestionarios

Tabla 7. Distribución de la muestra en la Titulación de Enfermería

Podemos observar así que existe mayor número de cuestionarios en el módulo de ciencias de la enfermería que en el módulo de formación básica.

Al mismo tiempo observamos que la materia que más cuestionarios obtiene es la de farmacología y productos sanitarios (777 cuestionarios, el 18,9% del total de la muestra), mientras que la que menos obtiene es la de informática (56 cuestionarios, el 1,4% del total de la muestra).

En cuanto a la distribución de la muestra a razón del curso, ésta sigue la siguiente distribución:

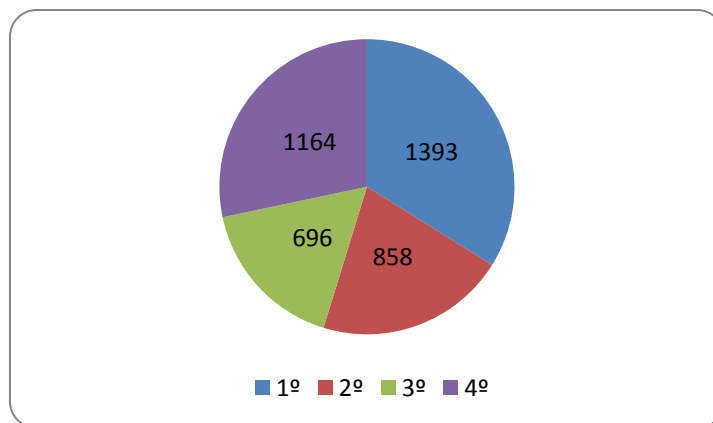


Gráfico 1. Distribución de la muestra por curso

Podemos observar así que el mayor número de cuestionarios se obtiene en primer curso (1393, un 33,9%), mientras que el menor número se obtiene en tercero (696 cuestionarios, un 16,9%), pudiéndose explicar ello en el hecho de que fueron evaluados más profesores de primer y cuarto curso, que de segundo y tercer curso.

En cuanto al número de cuestionarios respondidos por semestre, del total de 4111; 2825, un 68,7% correspondían al primer semestre, por 1286 (31,3%) al segundo semestre. Y es que, del total de 19 asignaturas evaluadas, 13 pertenecían al primer semestre, por 6 al segundo.

Finalmente, atendiendo a la distribución por grupos, la muestra se distribuye de la siguiente manera:

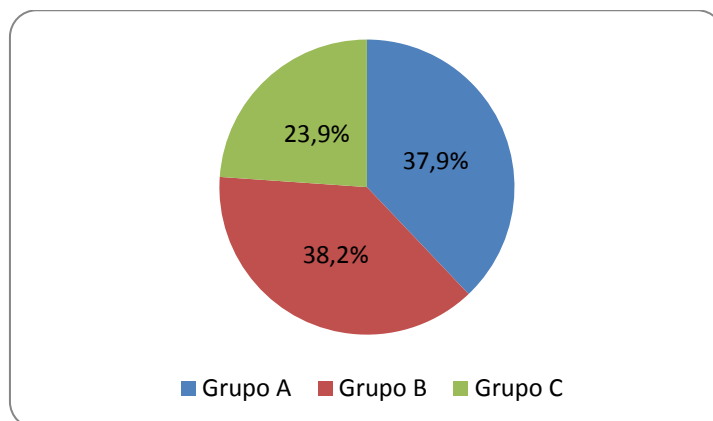


Gráfico 2. Distribución de la muestra por grupo

Así, el mayor número de cuestionarios se recogen en el grupo B (1570), seguido muy de cerca por el grupo A (1558), siendo así el grupo con menor número de cuestionarios el C (983).

Expuestos los resultados en cuanto a asignaturas, módulos, materias, cursos y grupos, pasaremos a continuación a definir los resultados de las variables de caracterización para la titulación de enfermería:

Sexo:

De los 4111 cuestionarios analizados, 744 eran de hombres (18,1%), por 3298 (80,2%) de mujeres, mientras que 69 personas (1,7%) pese a no existir tal opción, no respondieron a la pregunta. Así pues, eliminando los no contestados, el sexo se distribuye de la siguiente manera:

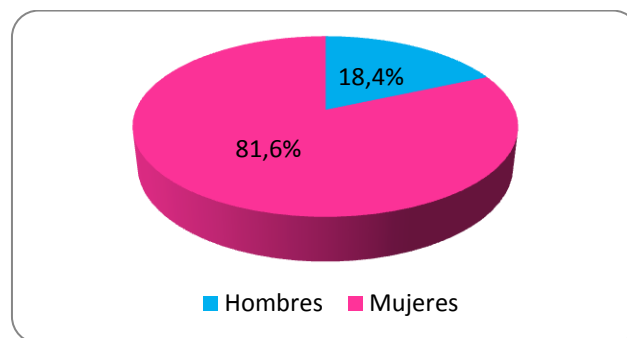


Gráfico 3. Distribución de la muestra por sexo

Podemos referir así que de manera estadísticamente significativa ($p=0$) la muestra está formada mayoritariamente por mujeres.

Edad:

El alumno debía de seleccionar su edad conforme los intervalos planteados: menos de 19 años; 19 años; 20 años; 21 años; 22 años; más de 22 años.

Así se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada uno de los intervalos propuestos:

	Frecuencia	Porcentaje
No contestado	67	1,6 %
< 19 años	924	22,5 %
19 años	534	13,0 %
20 años	853	20,7 %
21 años	798	19,4 %
22 años	261	6,3 %
> 22 años	674	16,4 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 8. Distribución de la edad

Podemos observar así que la mayor frecuencia se da para el intervalo de edad “menos de 19 años”, mientras que la menor frecuencia se da para el intervalo “22 años”.

Si eliminamos aquellos sujetos que no contestaron a dicha pregunta, la distribución de porcentajes queda de la siguiente manera:

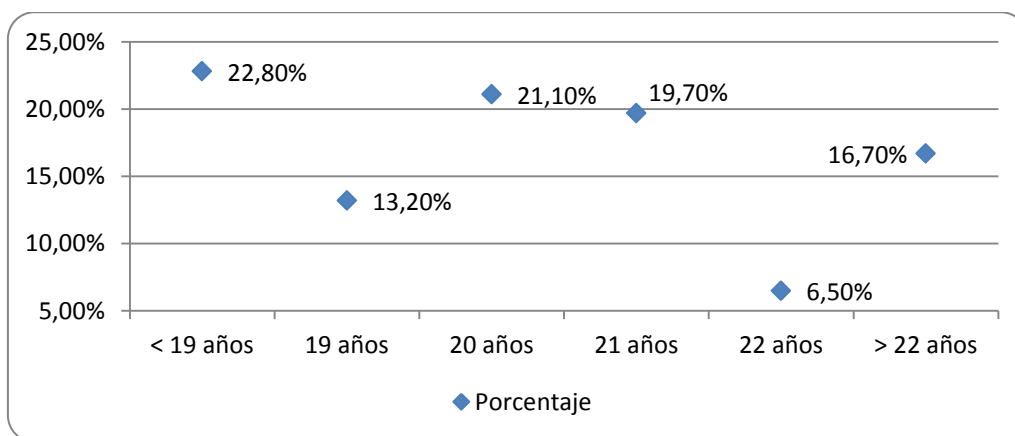


Gráfico 4. Distribución de la edad por porcentaje

Desarrollo de actividad remunerada:

Al sujeto se le preguntaba si durante sus estudios desarrollaba algún tipo de actividad remunerada. Así, de los 4111 cuestionarios existentes, 114 personas no contestaron a la pregunta (2,8%), 866 si realizaban alguna actividad remunerada (21,1%), y finalmente 3131 (72,2%) no realizaban actividades remuneradas simultáneamente con sus estudios.

Así, eliminando aquellos sujetos que no contestaron a la pregunta, el 21,7% desarrollaba algún trabajo remunerado en el momento de contestar al cuestionario, por un 78,3% que no lo hacían.

Expuestos los resultados de las variables de caracterización, sexo, edad y desempeño de alguna actividad remunerada, pasaremos a describir el grupo definido como “otras variables”, correspondientes a las preguntas 4, 5, 6 y 7.

Número aproximado de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase

Al sujeto se le preguntaba acerca del número de horas semanales que dedicaba a preparar la asignatura fuera de clase. Así, los intervalos planteados eran: menos de 1; entre 1 y 4; entre 5 y 7; entre 8 y 10; más de 10.

Así se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada uno de los intervalos propuestos:

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	101	2,5 %
< de 1 hora	383	9,3 %
1-4 horas	1880	45,7 %
5-7 horas	1095	26,6 %
8-10 horas	459	11,2 %
> de 10 horas	193	4,7 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 9. N° de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase

Podemos observar que el intervalo con mayor frecuencia es “de 1 a 4 horas” (45,7%), mientras que el intervalo que menor frecuencia presenta es “más de 10 horas” (4,7%).

Si valoramos las diferencias inter-grupos en lo que a módulo, materia, curso, grupo, sexo, edad y desempeño de alguna actividad renumerada se refiere, obtenemos los siguientes resultados.

En primer lugar, de manera estadísticamente significativa ($p=0$), los estudiantes dedican mayor número de horas semanales a preparar las asignaturas fuera de clase en el módulo de formación básica, respecto a las asignaturas del módulo de ciencias de la enfermería.

Por su parte, si valoramos el número de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase conforme las diferentes materias, a razón del siguiente gráfico, podemos observar que la materia que menos horas de dedicación tiene es psicología, mientras que la que más horas de dedicación tiene es fisiología.

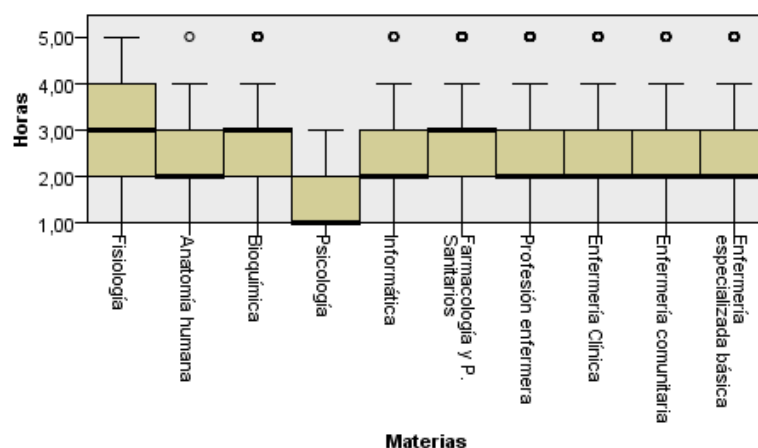


Gráfico 5. Prueba Kruskal-Wallis. Distribución n° de horas por materia

Así mismo, si comparamos el número de horas dedicadas para cada una de las materias podemos observar a razón del siguiente gráfico qué materias obtienen mayor número de horas de dedicación respecto a otras de manera estadísticamente significativa (líneas amarillas).

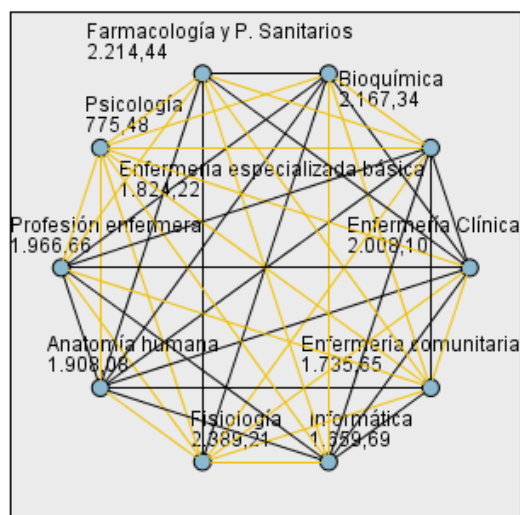


Gráfico 6. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (n° de horas)

En lo que respecta al número de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase conforme al curso, los alumnos que refieren dedicar mayor número de horas son los de segundo curso, mientras que los que menos horas dedican son los de tercer curso. Así, destaca que manera estadísticamente significativa ($p=0$)

todos los encuestados de primero, segundo y cuarto curso, refieren mayor número de horas de dedicación respecto a los alumnos de tercero.

En cuanto al número de horas en relación al grupo, los alumnos del grupo B son los que mayor número de horas dedican, así como los del grupo C los que menos horas dedican. Cabe remarcar que de manera estadísticamente significativa los alumnos del grupo B dedican mayor número de horas que los del grupo A ($p=0$) y C ($p=0,001$).

En lo que respecta al sexo, las mujeres de manera estadísticamente significativa (0,001) refieren dedicar un mayor número de horas respecto a los hombres.

En lo que respecta a la edad, existe una correlación negativa (-0,089) entre el número de horas de dedicación y la edad de los sujetos encuestados, si bien cabe referir que ésta se puede considerar débil. Es decir, a medida que la edad es mayor, el número de horas de dedicación decrece.

Finalmente, aquellos sujetos que se encuentran desarrollando algún tipo de actividad remunerada en el momento de la administración de la encuesta, refirieron de manera estadísticamente significativa ($p=0$) dedicar menor número de horas que aquellos que no desempeñaban ninguna actividad remunerada.

Asistencia a clase

Al sujeto se le preguntaba acerca de la asistencia a clase para la asignatura y profesor evaluado. Así, los intervalos planteados eran: menos del 20%; entre el 20-39%; entre el 40-59%; entre el 60-79%; más del 80%.

Se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada uno de los intervalos propuestos:

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	291	7,1 %
< del 20%	70	1,7 %
20-39%	63	1,5 %
40-59%	166	4,0 %
60-79%	402	9,8 %
80% o más	3119	75,9 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 10. Porcentaje de asistencia a clase

Podemos observar que el intervalo con mayor frecuencia es “80% o más” (75,9%), mientras que el intervalo que menor frecuencia presenta es “menos del 20%” (1,7%). Al mismo tiempo cabe remarcar el alto porcentaje de sujetos que no han respondido a la pregunta (7,1%).

Seguidamente, si valoramos las diferencias inter-grupos en lo que a módulo, materia, curso, grupo, sexo, edad y desempeño de alguna actividad renumerada se refiere, se obtienen los siguientes resultados.

En primer lugar, de manera estadísticamente significativa ($p=0$), los estudiantes refieren mayor asistencia a clase en las asignaturas del módulo de ciencias de la enfermería, respecto al módulo de formación básica.

Si valoramos la asistencia a clase conforme las diferentes materias, observamos que la materia que mayor asistencia presenta es anatomía humana, mientras que la que menos es informática.

Si comparamos la asistencia para cada una de las materias podemos observar a razón del siguiente gráfico que materias obtienen mayor asistencia respecto a otras de manera estadísticamente significativa (líneas amarillas).

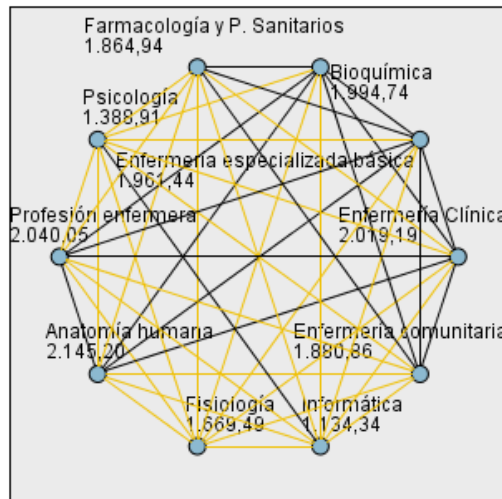


Gráfico 7. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (asistencia a clase)

En lo que respecta a la asistencia conforme al curso, los alumnos que mayor asistencia presentan son los de tercero, mientras que los que menos son los de segundo curso. Destaca al mismo tiempo que los alumnos de primero acuden más que los de segundo ($p=0,036$), los de tercero más que los de segundo ($p=0$) y los de cuarto más que los de segundo ($p=0$). Al mismo tiempo cabría remarcar que los de tercero y cuarto acuden más que los de primero ($p=0,001$ y $p=0$ respectivamente)

En cuanto a la asistencia a clase en relación al grupo, los alumnos del grupo A son los que mayor asistencia refieren, mientras que los del grupo B los que menos, si bien éstos se encuentran muy próximos a los del grupo C. Podemos referir que de manera estadísticamente significativa los estudiantes del grupo A refieren mayor asistencia respecto a los del grupo B ($p=0,003$) y al grupo C ($p=0,018$).

En lo que respecta al sexo, las mujeres de manera estadísticamente significativa ($0,001$) refieren asistir más a clase respecto a los hombres.

En lo que respecta a la edad, existe una correlación negativa ($-0,032$) entre la asistencia a clase y la edad de los sujetos encuestados, si bien cabe referir que ésta se

puede considerar muy débil. Es decir, a medida que la edad es mayor, la asistencia a clase decrece.

Finalmente, aquellos sujetos que se encuentran desarrollando algún tipo de actividad remunerada en el momento de la administración de la encuesta, refirieron de manera estadísticamente significativa ($p=0$) una menor asistencia a clase, respecto a aquellos que no desempeñaban ninguna tipo actividad remunerada.

Asistencia a tutorías

Al sujeto se le preguntaba acerca de la asistencia a tutorías para la asignatura y profesor evaluado. Así, los intervalos planteados eran: ninguna vez; 1 vez; 2-3 veces; más de 3 veces.

Así se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada uno de los intervalos propuestos:

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	83	2,0 %
Ninguna vez	3741	91,0 %
Una vez	190	4,6 %
2-3 veces	59	1,4 %
Más de 3 veces	38	0,9 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 11. Frecuencias de asistencia a tutorías

Podemos observar que la respuesta con mayor frecuencia es “ninguna vez” (91%), mientras que la respuesta que menor frecuencia presenta es “más de 3 veces” (0,9%)

Si procedemos a valorar las diferencias inter-grupos en lo que a módulo, materia, curso, grupo, sexo, edad y desempeño de alguna actividad renumerada se refiere, se obtienen los siguientes resultados.

En primer lugar, cabe remarcar que no existen diferencias significativas entre la asistencia a tutorías entre los dos módulos ($p=0,262$)

En cuanto a la relación entre la asistencia a tutorías y las diferentes materias, observamos que la materia que mayor asistencia a tutorías presenta es informática, mientras que la que menos es profesión enfermera.

Si comparamos la asistencia para cada una de las materias podemos observar a razón del siguiente gráfico que materias obtienen mayor asistencia respecto a otras de manera estadísticamente significativa (líneas amarillas).

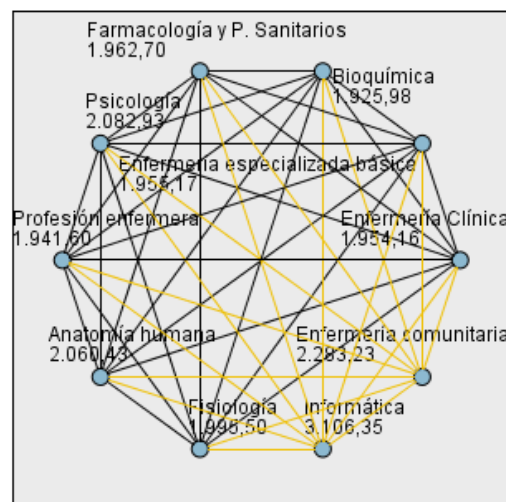


Gráfico 8. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (asistencia a tutorías)

En lo que respecta a la asistencia conforme al curso, los alumnos que mayor asistencia a tutorías presentan son los de cuarto, mientras que los que menos son los de tercer curso. Destaca que los alumnos de tercer curso acuden menos que los de primero

($p=0,003$), segundo ($p=0$) y cuarto ($p=0$), de manera estadísticamente significativa. Al mismo tiempo cabría remarcar que los alumnos de cuarto acuden más a tutorías respecto a los de primero ($p=0$).

En cuanto a la asistencia a tutorías en relación al grupo, los alumnos del grupo C son los que mayor asistencia a tutorías refieren, mientras que los del grupo B los que menos. Podemos referir que de manera estadísticamente significativa los estudiantes del grupo C refieren mayor asistencia a tutorías respecto a los del grupo A ($p=0$) y al grupo B ($p=0$).

En lo que respecta al sexo, los hombres refieren asistir más a tutorías que las mujeres ($p=0$).

En cuanto a la edad, existe una correlación negativa ($-0,076$) entre la asistencia a tutorías y la edad de los sujetos encuestados, si bien cabe referir que ésta se puede considerar débil. Es decir, a medida que la edad es mayor, la asistencia a tutorías disminuye.

Finalmente, no se evidenciaron diferencias significativas entre la asistencia a tutorías de aquellos sujetos que se encontraban trabajando y los que no ($p=0,298$).

Tipo de docencia impartida por el profesor

Al sujeto se le preguntaba acerca del tipo de docencia impartida por el profesor evaluado. Así, las opciones de respuesta eran: teoría y práctica; teoría; práctica.

Se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada uno de las opciones propuestas:

	Frecuencia	Porcentaje
No contesta	74	1,8 %
Teoría y práctica	1243	30,2 %
Teoría	2738	66,6 %
Práctica	56	1,4 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 12. Tipo de docencia impartida por el profesor evaluado

Podemos observar que la respuesta con mayor frecuencia es “teoría” (66,6%), mientras que el intervalo que menor frecuencia presenta es “práctica” (1,4%). Así mismo destaca el alto porcentaje (30,2%) que interpreta que es teoría y práctica.

Expuestos los resultados de las conocidas como “otras variables”, finalmente pasaremos a describir las posibles correlaciones existentes entre éstas a excepción de la variable “tipo de docencia impartida por el profesor”.

Así pues, podemos referir que existe una correlación positiva entre el número aproximado de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase y la asistencia a clase (0,172), es decir, aquellos sujetos que dedican más horas a la asignatura acudirán más a clase. Cabría remarcar que dicha correlación se puede considerar como baja.

Por su parte existe una correlación negativa entre la asistencia a tutorías y la asistencia a clase (-0,1), es decir, aquellos sujetos que acuden menos a tutorías son aquellos sujetos que más acuden a clase. De nuevo consideraríamos dicha correlación como baja.

3.2.VARIABLES DE SATISFACCIÓN

Realizado el análisis de las variables ya expuestas, pasaremos a continuación a realizar el análisis de las llamadas “variables de satisfacción”. Éste se realizará para cada una de las 18 preguntas de forma independiente, para el cuestionario en conjunto, y finalmente para cada uno de los bloques existentes.

3.2.1. ANÁLISIS POR PREGUNTAS

Pregunta 8

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura (trabajos, seminarios, visitas, trabajos de campo, laboratorios, etc.).” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	174	4,2 %
1	188	4,6 %
2	329	8,0 %
3	819	19,9 %
4	1120	27,2 %
5	1481	36,0 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 13. Frecuencias de respuesta pregunta 8

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,86 con una desviación típica de 1,15; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,81	1,19
	Ciencias de la enfermería	3,9	1,10
Materias	Fisiología	3,95	1,09
	Anatomía humana	4,36	0,86
	Bioquímica	3,32	1,33
	Psicología	4,35	0,81
	Informática	2,52	1,16
	Farmacología y P. Sanitarios	3,97	1,10
	Profesión enfermera	3,89	0,98
	Enfermería Clínica	4,26	0,88
	Enfermería comunitaria	4,15	1,17
	Enfermería especializada básica	3,22	1,19
Curso	1º	3,76	1,23
	2º	3,92	1,12
	3º	3,83	1,10
	4º	3,94	1,11
Grupo	Grupo A	3,86	1,15
	Grupo B	3,82	1,16
	Grupo C	3,92	1,14
Sexo	Masculino	3,86	1,14
	Femenino	3,86	1,16
Actividad Remunerada	Sí	3,93	1,15
	No	3,84	1,15

Tabla 14. Puntuaciones medias de la pregunta 8 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar no existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,094$). Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones

de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

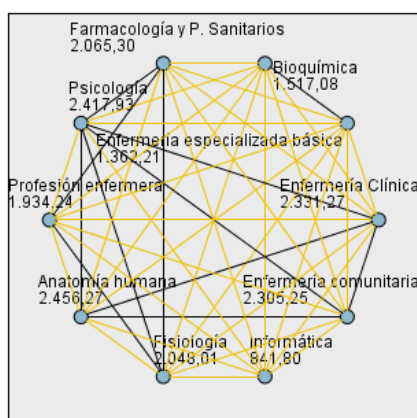


Gráfico 9. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 8)

En lo que respecta al curso, únicamente se evidencian diferencias significativas ($p=0,009$) entre las puntuaciones de primero y cuarto, siendo estadísticamente superiores las puntuaciones de este último.

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,099$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,905$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que realizan algún tipo de actividad remunerada puntúan más alto de manera estadísticamente significativa ($p=0,02$) respecto a aquellos que no realizan actividades remuneradas.

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 8 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 8 y la edad de los sujetos (0,084). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 8.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 8 (0,087). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 8.

Pregunta 9

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación.” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	364	8,9 %
1	196	4,8 %
2	329	8,0 %
3	741	18,0 %
4	1020	24,8 %
5	1461	35,5 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 15. Frecuencias de respuesta pregunta 9

Si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,86 con una desviación típica de 1,18; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Valorando las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,84	1,22
	Ciencias de la enfermería	3,88	1,13
Materias	Fisiología	4,11	1,01
	Anatomía humana	4,27	0,92
	Bioquímica	3,28	1,36
	Psicología	4,26	0,84
	Informática	2,64	1,31
	Farmacología y P. Sanitarios	4,00	1,15
	Profesión enfermera	3,82	1,05
	Enfermería Clínica	4,22	0,93
	Enfermería comunitaria	4,12	1,19
	Enfermería especializada básica	3,31	1,22
Curso	1º	3,83	1,24
	2º	3,89	1,19
	3º	3,73	1,14
	4º	3,95	1,11
Grupo	Grupo A	3,84	1,19
	Grupo B	3,85	1,16
	Grupo C	3,91	1,19
Sexo	Masculino	3,92	1,16
	Femenino	3,85	1,18
Actividad Remunerada	Sí	3,90	1,19
	No	3,86	1,17

Tabla 16. Puntuaciones medias de la pregunta 9 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar no existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,805$). Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones

de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

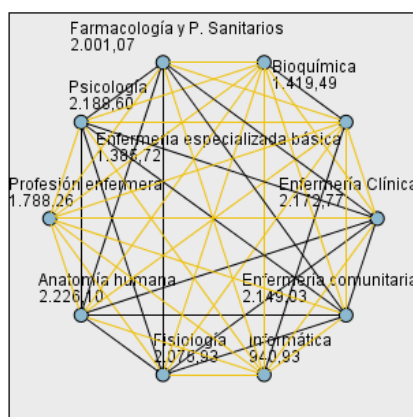


Gráfico 10. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 9)

En lo que respecta al curso, se evidencian diferencias significativas entre todos los cursos y tercero ($p=0,049$, $p=0,006$, $p=0$ respectivamente) siendo en todos los casos las puntuaciones de los otros cursos superiores.

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,222$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,149$) y con la actividad laboral ($p=0,188$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 9 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 9 y la edad de los sujetos (0,065). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 9.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 9 (0,110). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 9.

Pregunta 10

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes.” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	434	10,6 %
1	188	4,6 %
2	320	7,8 %
3	765	18,6 %
4	1093	26,6 %
5	1311	31,9 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 17. Frecuencias de respuesta pregunta 10

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,82 con una desviación típica de 1,16; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Pasando a valorar las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,76	1,21
	Ciencias de la enfermería	3,86	1,11
Materias	Fisiología	3,82	1,16
	Anatomía humana	4,28	0,89
	Bioquímica	3,23	1,35
	Psicología	4,34	0,80
	Informática	2,86	1,15
	Farmacología y P. Sanitarios	3,96	1,09
	Profesión enfermera	3,82	1,03
	Enfermería Clínica	4,24	0,83
	Enfermería comunitaria	4,14	1,15
	Enfermería especializada básica	3,19	1,19
Curso	1º	3,75	1,21
	2º	3,85	1,18
	3º	3,81	1,10
	4º	3,89	1,12
Grupo	Grupo A	3,84	1,14
	Grupo B	3,79	1,16
	Grupo C	3,84	1,18
Sexo	Masculino	3,82	1,17
	Femenino	3,82	1,16
Actividad Remunerada	Sí	3,86	1,19
	No	3,81	1,14

Tabla 18. Puntuaciones medias de la pregunta 10 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,049$). Así el módulo de ciencias de la enfermería obtiene calificaciones más altas en la pregunta 10. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

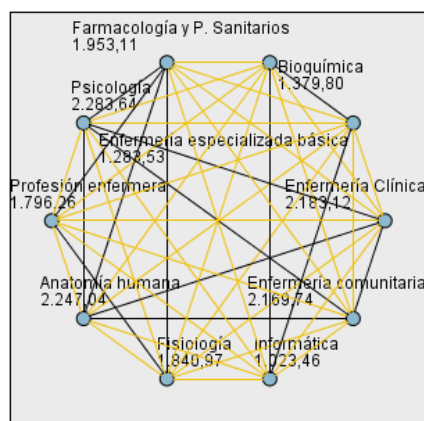


Gráfico 11. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 10)

En lo que respecta al curso, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones por cursos. Así mismo, no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,311$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,156$) y con la actividad laboral ($p=0,176$)

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 10 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 10 y la edad de los sujetos (0,083). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 10.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 10 (0,108). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.

- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 10.

Pregunta 11

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las posibles respuestas:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	1417	34,5 %
1	279	6,8 %
2	314	7,6 %
3	606	14,7 %
4	726	17,7 %
5	769	18,7 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 19. Frecuencias de respuesta pregunta 11

Obviando aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,52 con una desviación típica de 1,3; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,57	1,28
	Ciencias de la enfermería	3,45	1,31
Materias	Fisiología	3,65	1,22
	Anatomía humana	4,40	,83
	Bioquímica	3,50	1,27
	Psicología	3,12	1,36
	Informática	2,31	1,11
	Farmacología y P. Sanitarios	3,54	1,30
	Profesión enfermera	3,28	1,22
	Enfermería Clínica	3,90	1,18
	Enfermería comunitaria	3,54	1,39
	Enfermería especializada básica	3,15	1,35
Curso	1º	3,54	1,29
	2º	3,54	1,31
	3º	3,46	1,32
	4º	3,49	1,28
Grupo	Grupo A	3,56	1,31
	Grupo B	3,53	1,29
	Grupo C	3,42	1,27
Sexo	Masculino	3,51	1,33
	Femenino	3,52	1,29
Actividad Remunerada	Sí	3,53	1,29
	No	3,52	1,29

Tabla 20. Puntuaciones medias de la pregunta 11 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,011$), siendo superiores las del módulo de formación básica. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

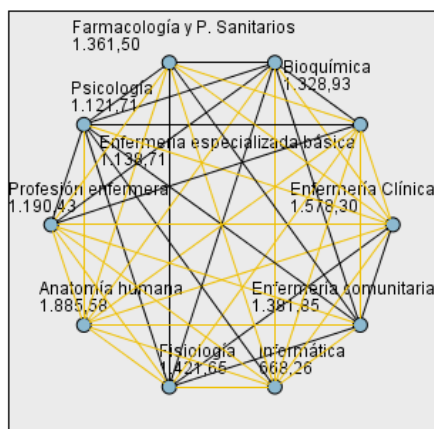


Gráfico 12. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 11)

En lo que respecta al curso, no se evidencian diferencias significativas ($p=0,577$) entre las puntuaciones de todos los cursos.

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo A y C, siendo superiores las del grupo A ($p=0,033$).

En el caso del sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,995$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,837$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 11 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- No existe correlación entre la pregunta 11 y la edad de los sujetos.
- Existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 11 (0,110). Es decir, a mayor número de horas dedicadas a la asignatura, mayor puntuación en la pregunta.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 11 (0,135). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 11.

Pregunta 12

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a organiza y estructura bien las clases.” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	92	2,2 %
1	236	5,7 %
2	344	8,4 %
3	648	15,8 %
4	1040	25,3 %
5	1751	42,6 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 21. Frecuencias de respuesta pregunta 12

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,93 con una desviación típica de 1,2; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,92	1,25
	Ciencias de la enfermería	3,94	1,17
Materias	Fisiología	3,93	1,19
	Anatomía humana	4,68	,63
	Bioquímica	3,32	1,47
	Psicología	4,49	,83
	Informática	2,57	1,18
	Farmacología y P. Sanitarios	4,16	1,02
	Profesión enfermera	4,00	1,15
	Enfermería Clínica	4,29	,90
	Enfermería comunitaria	4,04	1,24
	Enfermería especializada básica	3,30	1,19
Curso	1º	3,83	1,29
	2º	3,97	1,17
	3º	4,03	1,08
	4º	3,95	1,21
Grupo	Grupo A	3,95	1,20
	Grupo B	3,88	1,21
	Grupo C	3,98	1,22
Sexo	Masculino	3,94	1,18
	Femenino	3,92	1,22
Actividad Remunerada	Sí	3,96	1,23
	No	3,92	1,20

Tabla 22. Puntuaciones medias de la pregunta 12 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar no existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,714$). Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

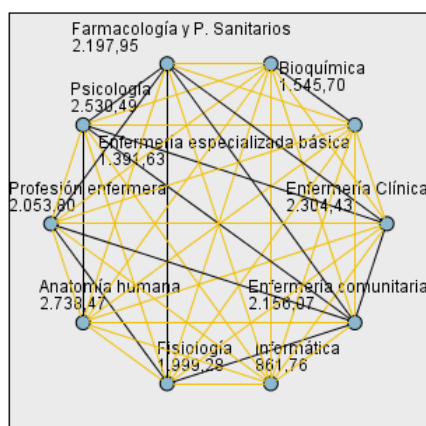


Gráfico 13. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 12)

En lo que respecta al curso, no se evidencian diferencias significativas ($p=0,582$) entre las puntuaciones de todos los cursos.

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,52$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,941$).

Del mismo modo, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,136$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 12 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 12 y la edad de los sujetos (0,049). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 12.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 12 (0,121). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 12 (0,041). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 13

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	207	5,0 %
1	676	16,4 %
2	494	12,0 %
3	766	18,6 %
4	813	19,8 %
5	1155	28,1 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 23. Frecuencias de respuesta pregunta 13

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,32 con una desviación típica de 1,45; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción media.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,34	1,44
	Ciencias de la enfermería	3,31	1,46
Materias	Fisiología	3,60	1,47
	Anatomía humana	3,37	1,22
	Bioquímica	2,71	1,41
	Psicología	4,63	,66
	Informática	4,33	1,11
	Farmacología y P. Sanitarios	3,35	1,38
	Profesión enfermera	3,77	1,29
	Enfermería Clínica	3,41	1,19
	Enfermería comunitaria	3,11	1,58
	Enfermería especializada básica	2,59	1,57
Curso	1º	3,28	1,42
	2º	3,35	1,48
	3º	3,61	1,41
	4º	3,19	1,47
Grupo	Grupo A	3,32	1,43
	Grupo B	3,19	1,47
	Grupo C	3,55	1,44
Sexo	Masculino	3,34	1,43
	Femenino	3,33	1,46
Actividad Remunerada	Sí	3,31	1,50
	No	3,34	1,44

Tabla 24. Puntuaciones medias de la pregunta 13 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar no existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,523$). Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

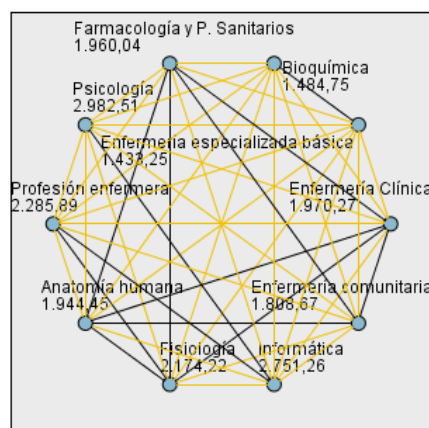


Gráfico 14. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 13)

En lo que respecta al curso, se evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones de tercero y el resto de cursos, siendo en todos los casos superiores las de tercero ($p=0$, $p=0,033$ y $p=0$ respectivamente).

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos, siendo superiores las del grupo C respecto a las del A y B ($p=0$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,705$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan de manera estadísticamente significativa ($p=0,02$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 13 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- No existe correlación entre la pregunta 13 y la edad de los sujetos.

- Existe correlación positiva entre el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 13 (0,046). Es decir, a mayor número de horas dedicadas, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 13 (0,034). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 13.

Pregunta 14

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a explica de forma clara y comprensible.” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	71	1,7 %
1	225	5,5 %
2	304	7,4 %
3	657	16,0 %
4	1010	24,6 %
5	1844	44,9 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 25. Frecuencias de respuesta pregunta 14

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,97 con una desviación típica de 1,2; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,84	1,29
	Ciencias de la enfermería	4,11	1,08
Materias	Fisiología	3,83	1,25
	Anatomía humana	4,43	,71
	Bioquímica	3,21	1,44
	Psicología	4,56	,78
	Informática	2,80	1,10
	Farmacología y P. Sanitarios	4,11	1,14
	Profesión enfermera	4,22	,93
	Enfermería Clínica	4,47	,82
	Enfermería comunitaria	4,03	1,25
	Enfermería especializada básica	3,56	1,16
Curso	1º	3,72	1,31
	2º	4,01	1,22
	3º	4,17	1,01
	4º	4,14	1,07
Grupo	Grupo A	4,04	1,16
	Grupo B	3,92	1,19
	Grupo C	3,96	1,23
Sexo	Masculino	3,99	1,18
	Femenino	3,97	1,19
Actividad Remunerada	Sí	4,04	1,19
	No	3,97	1,19

Tabla 26. Puntuaciones medias de la pregunta 14 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la

existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

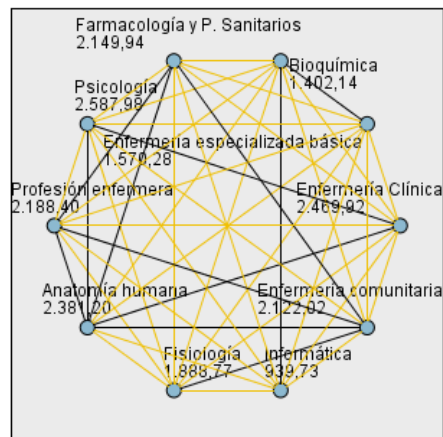


Gráfico 15. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 14)

En lo que respecta al curso, todos los cursos obtienen puntuaciones superiores en relación al primer curso ($p=0$).

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo B y A, siendo superiores las de este último ($p=0$).

En el caso del sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,675$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan de manera estadísticamente significativa ($p=0,03$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 14 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 14 y la edad de los sujetos (0,115). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 14.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 14 (0,110). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 14 (0,048). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 15

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	628	15,3 %
1	408	9,9 %
2	453	11,0 %
3	935	22,7 %
4	944	23,0 %
5	743	18,1 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 27. Frecuencias de respuesta pregunta 15

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,33 con una desviación típica de 1,27; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción media.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,22	1,29
	Ciencias de la enfermería	3,45	1,23
Materias	Fisiología	3,45	1,27
	Anatomía humana	3,92	1,00
	Bioquímica	2,90	1,14
	Psicología	3,40	1,24
	Informática	1,96	1,02
	Farmacología y P. Sanitarios	3,27	1,36
	Profesión enfermera	3,13	1,25
	Enfermería Clínica	3,83	1,06
	Enfermería comunitaria	3,85	1,15
	Enfermería especializada básica	3,07	1,21
Curso	1º	3,30	1,24
	2º	3,24	1,36
	3º	3,50	1,13
	4º	3,36	1,29
Grupo	Grupo A	3,45	1,26
	Grupo B	3,29	1,27
	Grupo C	3,21	1,27
Sexo	Masculino	3,38	1,33
	Femenino	3,32	1,26
Actividad Remunerada	Sí	3,37	1,31
	No	3,32	1,26

Tabla 28. Puntuaciones medias de la pregunta 15 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

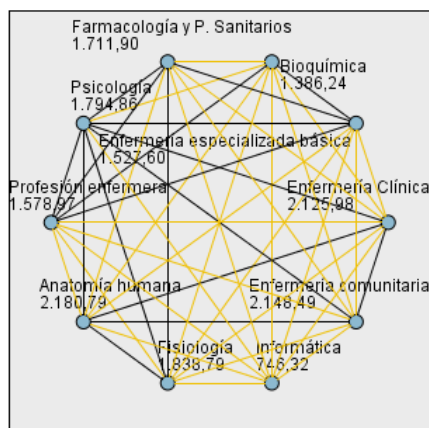


Gráfico 16. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 15)

En lo que respecta al curso, se evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones de segundo y tercero ($p=0,013$) y primero y tercero ($p=0,027$), siendo en ambos casos superiores las de tercer curso.

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos, siendo superiores las del grupo A en relación al grupo B ($p=0,002$) y C ($p=0$).

En el caso del sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,137$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,255$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 15 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 15 y la edad de los sujetos (0,090). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación negativa ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 15 (-0,035). Es decir, a mayor número de horas dedicadas, menor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 15 (0,049). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 15 (0,045). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 16

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	267	6,5 %
1	98	2,4 %
2	189	4,6 %
3	544	13,2 %
4	1081	26,3 %
5	1932	47,0 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 29. Frecuencias de respuesta pregunta 16

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4,18 con una desviación típica de 1,01; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	4,23	1,01
	Ciencias de la enfermería	4,15	1,03
Materias	Fisiología	4,25	1,00
	Anatomía humana	4,61	,61
	Bioquímica	4,21	,98
	Psicología	4,57	,70
	Informática	2,98	1,16
	Farmacología y P. Sanitarios	4,19	1,04
	Profesión enfermera	4,13	,97
	Enfermería Clínica	4,43	,84
	Enfermería comunitaria	4,40	,97
	Enfermería especializada básica	3,51	1,13
Curso	1º	4,29	,91
	2º	4,00	1,19
	3º	4,34	,89
	4º	4,10	1,06
Grupo	Grupo A	4,16	1,04
	Grupo B	4,19	1,00
	Grupo C	4,23	1,01
Sexo	Masculino	4,17	,98
	Femenino	4,19	1,03
Actividad Remunerada	Sí	4,24	1,03
	No	4,18	1,01

Tabla 30. Puntuaciones medias de la pregunta 16 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,009$), siendo superiores las del módulo de formación básica. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

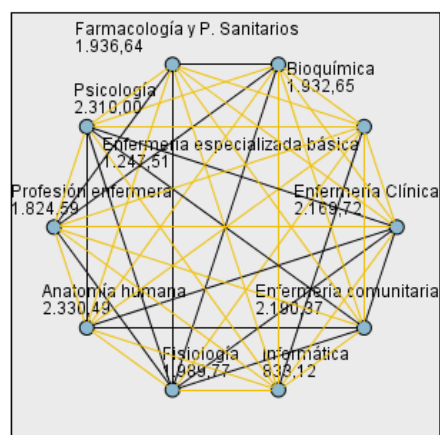


Gráfico 17. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 16)

En lo que respecta al curso se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de segundo y primero ($p=0$) y segundo y tercero ($p=0$), siendo inferiores las puntuaciones de segundo, así como entre cuarto y primero ($p=0$) y cuarto y tercero ($p=0$), siendo en este caso inferiores las puntuaciones de cuarto.

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,261$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,253$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan de manera estadísticamente significativa ($p=0,32$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 16 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- No existe correlación entre la puntuación de la pregunta 16 y la edad de los sujetos.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 16.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 16 (0,079). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 16.

Pregunta 17

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	160	3,9 %
1	55	1,3 %
2	136	3,3 %
3	311	7,6 %
4	812	19,8 %
5	2637	64,1 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 31. Frecuencias de respuesta pregunta 17

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4,48 con una desviación típica de 0,88; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta-muy alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	4,55	,83
	Ciencias de la enfermería	4,41	,93
Materias	Fisiología	4,40	1,01
	Anatomía humana	4,71	,61
	Bioquímica	4,64	,72
	Psicología	4,80	,53
	Informática	3,43	1,40
	Farmacología y P. Sanitarios	4,60	,72
	Profesión enfermera	4,60	,70
	Enfermería Clínica	4,45	,85
	Enfermería comunitaria	4,54	,90
	Enfermería especializada básica	3,88	1,17
Curso	1º	4,55	,83
	2º	4,43	,95
	3º	4,64	,65
	4º	4,33	,99
Grupo	Grupo A	4,56	,75
	Grupo B	4,42	,96
	Grupo C	4,45	,94
Sexo	Masculino	4,42	,94
	Femenino	4,49	,87
Actividad Remunerada	Sí	4,42	,97
	No	4,50	,86

Tabla 32. Puntuaciones medias de la pregunta 17 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de formación básica. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

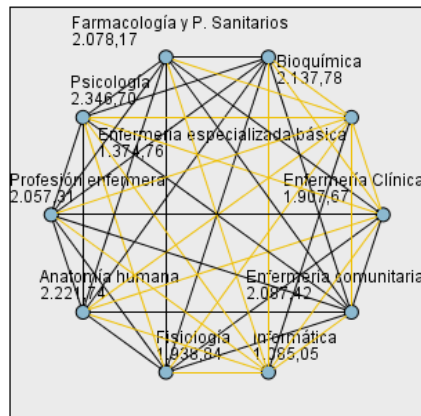


Gráfico 18. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 17)

En lo que respecta al curso se hallaron diferencias significativas entre cuarto y primero ($p=0$), y cuarto y tercero ($p=0$), siendo en ambos casos inferiores las puntuaciones de cuarto curso. Así mismo existen diferencias significativas entre segundo y primero ($p=0,011$) y segundo y tercero ($p=0,002$), siendo inferiores en ambos casos las puntuaciones de segundo curso.

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo B y A, siendo superiores las de este último ($p=0,12$).

En el caso del sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,055$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,113$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 17 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación negativa entre la puntuación de la pregunta 17 y la edad de los sujetos (-0,057). Es decir, a mayor edad, menor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 17.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 17 (0,105). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación negativa entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 17 (-0,055). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, menor puntuación en la pregunta.

Pregunta 18

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/la profesor/a cumple con el sistema de tutorías”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	2813	68,4 %
1	93	2,3 %
2	91	2,2 %
3	236	5,7 %
4	304	7,4 %
5	574	14,0 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 33. Frecuencias de respuesta pregunta 18

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,9 con una desviación típica de 1,24; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,87	1,24
	Ciencias de la enfermería	3,93	1,24
Materias	Fisiología	3,94	1,20
	Anatomía humana	4,34	1,01
	Bioquímica	3,60	1,32
	Psicología	4,28	1,02
	Informática	4,10	1,23
	Farmacología y P. Sanitarios	3,75	1,24
	Profesión enfermera	3,85	1,26
	Enfermería Clínica	4,09	1,16
	Enfermería comunitaria	4,31	1,06
	Enfermería especializada básica	3,25	1,32
Curso	1º	3,90	1,22
	2º	3,79	1,26
	3º	3,81	1,31
	4º	4,02	1,22
Grupo	Grupo A	3,87	1,27
	Grupo B	3,86	1,25
	Grupo C	4,01	1,18
Sexo	Masculino	3,87	1,33
	Femenino	3,92	1,22
Actividad Remunerada	Sí	3,94	1,28
	No	3,90	1,22

Tabla 34. Puntuaciones medias de la pregunta 18 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar no existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,254$).

Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

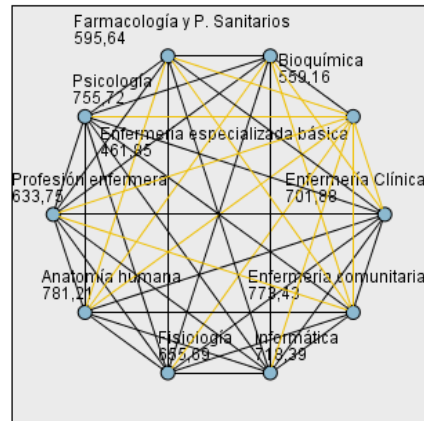


Gráfico 19. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 18)

En lo que respecta al curso, únicamente se evidencian diferencias significativas ($p=0,047$) entre las puntuaciones de segundo y cuarto, siendo estadísticamente superiores las puntuaciones de este último.

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,209$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,944$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,324$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 18 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 18 y la edad de los sujetos (0,091). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 18.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 18 (0,084). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 18 (0,150). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 19

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	1285	31,3 %
1	65	1,6 %
2	112	2,7 %
3	351	8,5 %
4	767	18,7 %
5	1531	37,2 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 35. Frecuencias de respuesta pregunta 19

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4,27 con una desviación típica de 0,97; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	4,29	,99
	Ciencias de la enfermería	4,25	,97
Materias	Fisiología	4,35	,96
	Anatomía humana	4,57	,69
	Bioquímica	4,24	,97
	Psicología	4,49	,72
	Informática	3,00	1,25
	Farmacología y P. Sanitarios	4,28	1,02
	Profesión enfermera	4,25	,87
	Enfermería Clínica	4,53	,73
	Enfermería comunitaria	4,36	,99
	Enfermería especializada básica	3,69	1,14
Curso	1º	4,33	,93
	2º	4,18	1,12
	3º	4,25	,92
	4º	4,26	,95
Grupo	Grupo A	4,30	,94
	Grupo B	4,26	1,01
	Grupo C	4,24	,99
Sexo	Masculino	4,26	1,00
	Femenino	4,27	,97
Actividad Remunerada	Sí	4,25	1,06
	No	4,28	,94

Tabla 36. Puntuaciones medias de la pregunta 19 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar no existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,098$). Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

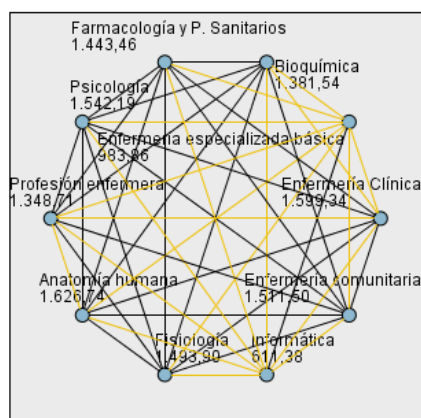


Gráfico 20. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 19)

En lo que respecta al curso, no se evidencian diferencias significativas ($p=0,102$) entre las puntuaciones de todos los cursos.

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,427$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,816$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,797$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 19 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- No existe una correlación entre la puntuación de la pregunta 19 y la edad de los sujetos.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 19.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 19 (0,134). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 19.

Pregunta 20

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	166	4,0 %
1	118	2,9 %
2	243	5,9 %
3	524	12,7 %
4	951	23,1 %
5	2109	51,3 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 37. Frecuencias de respuesta pregunta 20

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4,18 con una desviación típica de 1,07, debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	4,13	1,09
	Ciencias de la enfermería	4,24	1,05
Materias	Fisiología	4,05	1,14
	Anatomía humana	4,57	,73
	Bioquímica	3,67	1,15
	Psicología	4,77	,52
	Informática	3,13	1,16
	Farmacología y P. Sanitarios	4,36	,97
	Profesión enfermera	4,25	,95
	Enfermería Clínica	4,67	,63
	Enfermería comunitaria	4,22	1,18
	Enfermería especializada básica	3,73	1,22
Curso	1º	4,07	1,09
	2º	4,25	1,12
	3º	4,27	1,01
	4º	4,23	1,04
Grupo	Grupo A	4,21	1,08
	Grupo B	4,15	1,08
	Grupo C	4,22	1,05
Sexo	Masculino	4,20	1,07
	Femenino	4,18	1,07
Actividad Remunerada	Sí	4,25	1,09
	No	4,18	1,06

Tabla 38. Puntuaciones medias de la pregunta 20 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,001$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

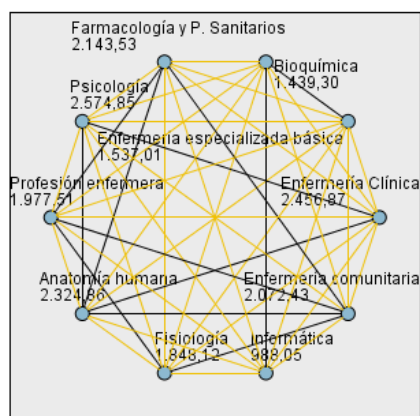


Gráfico 21. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 20)

En lo que respecta al curso, únicamente encontramos que las puntuaciones de primero son estadísticamente inferiores al resto de cursos ($p=0$).

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,079$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,741$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan, de manera estadísticamente significativa ($p=0,06$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 20 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 20 y la edad de los sujetos (0,094). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 20.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 20 (0,088). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 20.

Pregunta 21

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	84	2,0 %
1	90	2,2 %
2	147	3,6 %
3	414	10,1 %
4	863	21,0 %
5	2513	61,1 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 39. Frecuencias de respuesta pregunta 21

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4,38 con una desviación típica de 0,96, debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	4,36	,96
	Ciencias de la enfermería	4,40	,97
Materias	Fisiología	4,25	1,07
	Anatomía humana	4,70	,54
	Bioquímica	4,18	,98
	Psicología	4,88	,43
	Informática	3,09	1,12
	Farmacología y P. Sanitarios	4,49	,85
	Profesión enfermera	4,39	,91
	Enfermería Clínica	4,80	,55
	Enfermería comunitaria	4,35	1,06
	Enfermería especializada básica	4,02	1,17
Curso	1º	4,33	,97
	2º	4,41	,96
	3º	4,39	,99
	4º	4,42	,94
Grupo	Grupo A	4,39	,96
	Grupo B	4,34	1,00
	Grupo C	4,43	,91
Sexo	Masculino	4,34	,98
	Femenino	4,39	,96
Actividad Remunerada	Sí	4,39	,99
	No	4,38	,96

Tabla 40. Puntuaciones medias de la pregunta 21 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0,026$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

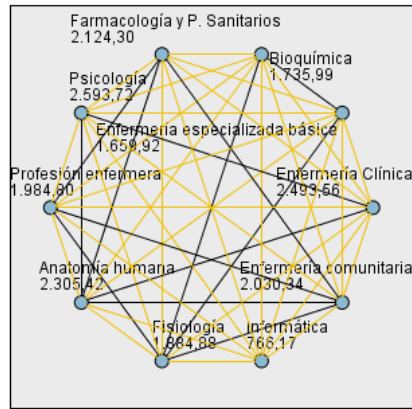


Gráfico 22. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 21)

En lo que respecta al curso evidenciamos que las puntuaciones de primero son estadísticamente inferiores a las de cuarto ($p=0,038$) y segundo ($p=0,096$).

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,139$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,905$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,372$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 21 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 21 y la edad de los sujetos (0,067). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 21.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 21 (0,119). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- No existe correlación entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 21.

Pregunta 22

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura.” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	82	2,0 %
1	363	8,8 %
2	395	9,6 %
3	806	19,6 %
4	1082	26,3 %
5	1383	33,6 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 41. Frecuencias de respuesta pregunta 22

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,67 con una desviación típica de 1,28; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,48	1,33
	Ciencias de la enfermería	3,86	1,21
Materias	Fisiología	3,62	1,28
	Anatomía humana	4,45	,78
	Bioquímica	2,69	1,26
	Psicología	3,97	,99
	Informática	1,79	,97
	Farmacología y P. Sanitarios	3,79	1,19
	Profesión enfermera	3,71	1,19
	Enfermería Clínica	4,37	,81
	Enfermería comunitaria	3,87	1,34
	Enfermería especializada básica	3,49	1,28
Curso	1º	3,37	1,34
	2º	3,76	1,28
	3º	3,73	1,21
	4º	3,95	1,18
Grupo	Grupo A	3,75	1,24
	Grupo B	3,63	1,29
	Grupo C	3,64	1,32
Sexo	Masculino	3,74	1,28
	Femenino	3,66	1,28
Actividad Remunerada	Sí	3,82	1,29
	No	3,64	1,28

Tabla 42. Puntuaciones medias de la pregunta 22 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

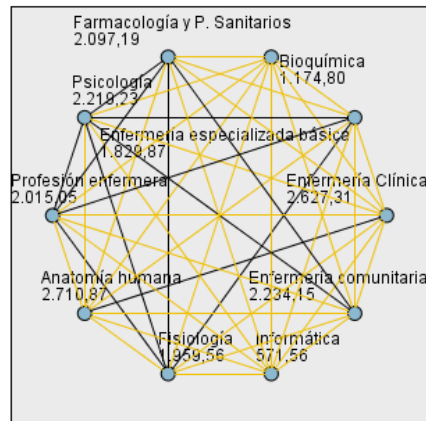


Gráfico 23. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 22)

En lo que respecta al curso, podemos referir que de manera estadísticamente significativa las puntuaciones de cuarto son superiores a las de primero ($p=0$).

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo B y A, siendo superiores las de este último ($p=0,4$).

En el caso del sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,1$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan de manera estadísticamente significativa ($p=0,0$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 22 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 22 y la edad de los sujetos (0,181). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.

- Existe correlación positiva entre el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 22 (0,058). Es decir, a mayor número de horas dedicadas, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 22. (0,112). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 22 (0,081). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 23

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias.” Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	101	2,5 %
1	183	4,5 %
2	328	8,0 %
3	742	18,0 %
4	1304	31,7 %
5	1453	35,3 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 43. Frecuencias de respuesta pregunta 23

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 3,81 con una desviación típica de 1,22; debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción medio-alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,75	1,18
	Ciencias de la enfermería	4,00	1,06
Materias	Fisiología	3,80	1,14
	Anatomía humana	4,41	,69
	Bioquímica	3,16	1,19
	Psicología	4,00	,96
	Informática	2,20	1,12
	Farmacología y P. Sanitarios	4,04	1,06
	Profesión enfermera	3,97	,97
	Enfermería Clínica	4,41	,74
	Enfermería comunitaria	4,00	1,21
	Enfermería especializada básica	3,56	1,17
Curso	1º	3,66	1,19
	2º	3,92	1,15
	3º	3,93	1,01
	4º	4,06	1,06
Grupo	Grupo A	3,90	1,12
	Grupo B	3,88	1,12
	Grupo C	3,84	1,16
Sexo	Masculino	3,88	1,14
	Femenino	3,87	1,13
Actividad Remunerada	Sí	3,93	1,18
	No	3,86	1,11

Tabla 44. Puntuaciones medias de la pregunta 23 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

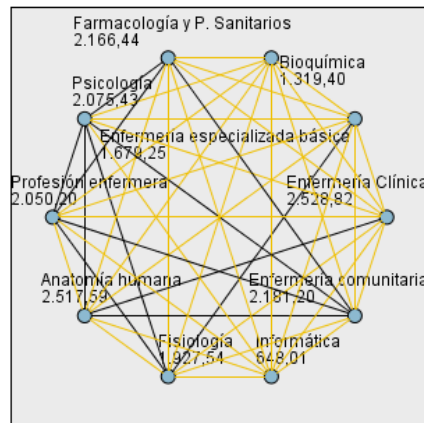


Gráfico 24. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 23)

En lo que respecta al curso las puntuaciones de segundo, tercero y cuarto son estadísticamente superiores a las de primero ($p=0$).

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,5$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,659$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan de manera estadísticamente significativa ($p=0,015$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 23 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 23 y la edad de los sujetos (0,129). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe correlación positiva ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 23 (0,078). Es decir, a mayor número de horas dedicadas, mayor puntuación en la pregunta.

- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 23 (0,121). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 23 (0,072). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 24

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “En mi opinión es un buen profesor/a”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	77	1,9 %
1	182	4,4 %
2	244	5,9 %
3	619	15,1 %
4	1082	26,3 %
5	1907	46,4 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 45. Frecuencias de respuesta pregunta 24

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4,06 con una desviación típica de 1,13, debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,99	1,18
	Ciencias de la enfermería	4,13	1,07
Materias	Fisiología	4,00	1,17
	Anatomía humana	4,72	,56
	Bioquímica	3,48	1,27
	Psicología	4,56	,71
	Informática	2,51	1,17
	Farmacología y P. Sanitarios	4,20	1,05
	Profesión enfermera	4,19	,94
	Enfermería Clínica	4,55	,73
	Enfermería comunitaria	4,05	1,22
	Enfermería especializada básica	3,64	1,21
Curso	1º	3,90	1,19
	2º	4,09	1,18
	3º	4,18	,99
	4º	4,16	1,06
Grupo	Grupo A	4,10	1,12
	Grupo B	4,01	1,12
	Grupo C	4,08	1,14
Sexo	Masculino	4,08	1,11
	Femenino	4,06	1,13
Actividad Remunerada	Sí	4,11	1,13
	No	4,05	1,12

Tabla 46. Puntuaciones medias de la pregunta 24 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

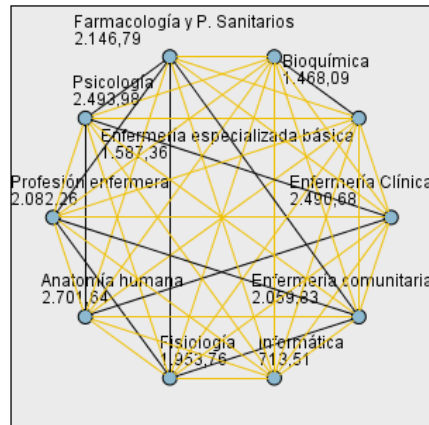


Gráfico 25. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 24)

En lo que respecta al curso las puntuaciones de segundo, tercero y cuarto son estadísticamente superiores a las de primero ($p=0$).

Por su parte se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo B y A, siendo superiores las de este último ($p=0,11$).

En el caso del sexo no se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p=0,774$).

Finalmente, no se hallaron diferencias entre las puntuaciones de los sujetos que trabajaban y no trabajaban ($p=0,068$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 24 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 24 y la edad de los sujetos (0,095). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.

- Existe correlación positiva entre el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 24 (0,034). Es decir, a mayor número de horas dedicadas, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 24 (0,127). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 24 (0,043). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Pregunta 25

Al estudiante se le planteaba la siguiente cuestión: “Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a”. Pregunta que debía puntuar de 1 a 5, siendo la puntuación de 1 el menor grado de satisfacción y la puntuación de 5 el mayor grado de satisfacción. Así mismo el alumno podía seleccionar la opción “no sabe / no contesta”.

Para el total de cuestionarios se obtuvieron las siguientes frecuencias para cada una de las respuestas posibles:

	Frecuencia	Porcentaje
NS/NC	90	2,2 %
1	205	5,0 %
2	302	7,3 %
3	605	14,7 %
4	1092	26,6 %
5	1817	44,2 %
Total	4111	100,0 %

Tabla 47. Frecuencias de respuesta pregunta 25

Así pues, si obviamos aquellos alumnos que no han contestado, la pregunta obtiene una media de 4 con una desviación típica de 1,16, debido a lo cual podríamos considerar como una satisfacción alta.

Si valoramos las puntuaciones medias por módulo, materia, curso, grupo y si trabaja se obtienen las siguientes puntuaciones medias y desviaciones típicas:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,93	1,23
	Ciencias de la enfermería	4,06	1,11
Materias	Fisiología	3,95	1,21
	Anatomía humana	4,55	,72
	Bioquímica	3,36	1,30
	Psicología	4,59	,65
	Informática	2,18	1,06
	Farmacología y P. Sanitarios	4,22	1,06
	Profesión enfermera	4,10	,98
	Enfermería Clínica	4,51	,74
	Enfermería comunitaria	4,00	1,26
	Enfermería especializada básica	3,51	1,25
Curso	1º	3,83	1,24
	2º	4,08	1,20
	3º	4,09	1,04
	4º	4,08	1,10
Grupo	Grupo A	4,05	1,14
	Grupo B	3,95	1,17
	Grupo C	3,98	1,21
Sexo	Masculino	4,01	1,16
	Femenino	3,99	1,17
Actividad Remunerada	Sí	4,06	1,18
	No	3,98	1,16

Tabla 48. Puntuaciones medias de la pregunta 25 por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

A razón de los resultados podemos referir lo siguiente. En primer lugar existen diferencias significativas entre las puntuaciones a razón del módulo ($p=0$), siendo superiores las del módulo de ciencias de la enfermería. Seguidamente destaca la

existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de las diferentes materias, las cuales se muestran en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

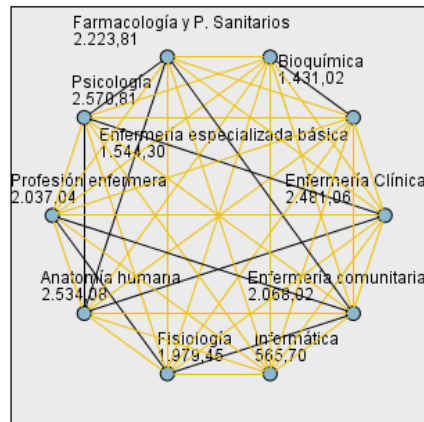


Gráfico 26. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (pregunta 25)

En lo que respecta al curso las puntuaciones de segundo, tercero y cuarto son estadísticamente superiores a las de primero ($p=0$).

Por su parte no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de los diferentes grupos ($p=0,055$), ocurriendo idéntica situación con el sexo ($p=0,879$).

Así mismo, cabe destacar que aquellos sujetos que trabajan puntúan más alto respecto a aquellos que no trabajan de manera estadísticamente significativa ($p=0,018$).

Por su parte, en lo que respecta a las correlaciones de la pregunta 25 con la edad, el número de horas que dedica a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías encontramos lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la puntuación de la pregunta 25 y la edad de los sujetos (0,090). Es decir, a mayor edad, mayor puntuación en la pregunta.

- No existe correlación ente el número de horas dedicadas a la asignatura y la puntuación de la pregunta 25.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación obtenida en la pregunta 25 (0,106). Es decir, a mayor asistencia a clase, mayor puntuación en la pregunta.
- Existe una correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación obtenida en la pregunta 25 (0,039). Es decir, a mayor asistencia a tutorías, mayor puntuación en la pregunta.

Expuestos los resultados para cada una de las preguntas estudiadas, cabría exponer de forma gráfica las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las preguntas de satisfacción. Así se expone el siguiente gráfico:

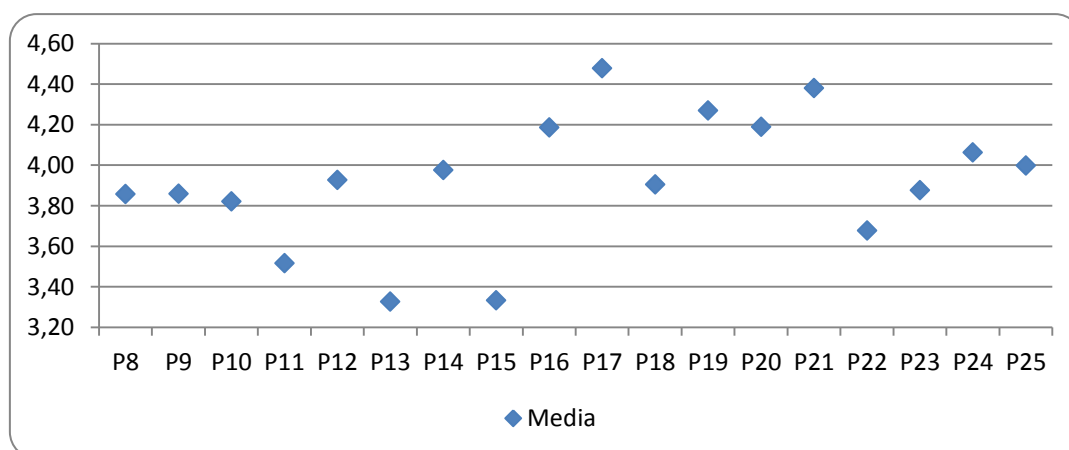


Gráfico 27. Distribución de las untuaciones medias de las preguntas de satisfacción

Así pues, podemos referir que la pregunta que mayor puntuación media ha obtenido es la 17 (“El/la profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos”) con una media de 4,48, mientras que la que menor puntuación obtiene es la 13 (“El/la profesor/a utiliza el campus virtual como herramienta de aprendizaje”) con un 3,32 de

media, seguida muy de cerca por la 15 (“El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas”) con un 3,33 de media.

Para finalizar en presente apartado pasaremos a realizar el estudio de las correlaciones entre las distintas preguntas referentes a la satisfacción. Así pues, las correlaciones existentes entre las distintas variables de satisfacción se exponen en la siguiente tabla (Ver Tabla 49), destacando en rojo las correlaciones consideradas como muy buenas, y en verde las buenas.

		P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25
P8	Coef. De correlación	1,000	.743"	.721"	.418"	.622"	.208"	.618"	.467"	.508"	.299"	.451"	.502"	.510"	.456"	.565"	.587"	.616"	.620"
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000	.000	0,000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	0,000	0,000	0,000
P9	Coef. De correlación	.743"	1,000	.747"	.416"	.549"	.234"	.540"	.470"	.498"	.319"	.447"	.573"	.512"	.460"	.508"	.538"	.560"	.573"
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000
P10	Coef. De correlación	.721"	.747"	1,000	.475"	.597"	.255"	.585"	.479"	.529"	.336"	.487"	.538"	.557"	.485"	.557"	.563"	.603"	.617"
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000		.000	0,000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	0,000
P11	Coef. De correlación	.418"	.416"	.475"	1,000	.423"	.284"	.383"	.392"	.412"	.289"	.447"	.420"	.352"	.295"	.403"	.422"	.406"	.412"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
P12	Coef. De correlación	.622"	.549"	.597"	.423"	1,000	.252"	.715"	.381"	.559"	.371"	.472"	.441"	.523"	.472"	.591"	.604"	.667"	.676"
	Sig. (bilateral)	0,000	.000	0,000	.000		.000	0,000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	0,000	0,000	0,000
P13	Coef. De correlación	.208"	.234"	.255"	.284"	.252"	1,000	.236"	.183"	.226"	.151"	.290"	.205"	.186"	.116"	.161"	.182"	.195"	.220"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
P14	Coef. De correlación	.618"	.540"	.585"	.383"	.715"	.236"	1,000	.393"	.468"	.318"	.440"	.432"	.584"	.521"	.658"	.657"	.748"	.732"
	Sig. (bilateral)	0,000	.000	0,000	.000	0,000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	0,000	.000	0,000	0,000	0,000	0,000
P15	Coef. De correlación	.467"	.470"	.479"	.392"	.381"	.183"	.393"	1,000	.415"	.237"	.450"	.434"	.412"	.348"	.448"	.493"	.420"	.452"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
P16	Coef. De correlación	.508"	.498"	.529"	.412"	.559"	.226"	.468"	.415"	1,000	.511"	.496"	.566"	.453"	.436"	.405"	.459"	.491"	.494"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	0,000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
P17	Coef. De correlación	.299"	.319"	.336"	.289"	.371"	.151"	.318"	.237"	.511"	1,000	.475"	.476"	.367"	.399"	.231"	.299"	.350"	.349"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
P18	Coef. De correlación	.451"	.447"	.487"	.447"	.472"	.290"	.440"	.450"	.496"	.475"	1,000	.601"	.530"	.473"	.434"	.460"	.476"	.454"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
P19	Coef. De correlación	.502"	.573"	.538"	.420"	.441"	.205"	.432"	.434"	.566"	.476"	.601"	1,000	.514"	.505"	.394"	.461"	.497"	.489"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
P20	Coef. De correlación	.510"	.512"	.557"	.352"	.523"	.186"	.584"	.412"	.453"	.367"	.530"	.514"	1,000	.702"	.587"	.577"	.655"	.656"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
P21	Coef. De correlación	.456"	.460"	.485"	.295"	.472"	.116"	.521"	.348"	.436"	.399"	.473"	.505"	.702"	1,000	.527"	.528"	.598"	.591"
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000		.000	.000	0,000	0,000
P22	Coef. De correlación	.565"	.508"	.557"	.403"	.591"	.161"	.658"	.448"	.405"	.231"	.434"	.394"	.587"	.527"	1,000	.756"	.727"	.734"
	Sig. (bilateral)	0,000	.000	.000	.000	0,000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	.000		0,000	0,000	0,000
P23	Coef. De correlación	.587"	.538"	.563"	.422"	.604"	.182"	.657"	.493"	.459"	.299"	.460"	.461"	.577"	.528"	.756"	1,000	.745"	.750"
	Sig. (bilateral)	0,000	.000	.000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	.000	0,000		0,000	0,000
P24	Coef. De correlación	.616"	.560"	.603"	.406"	.667"	.195"	.748"	.420"	.491"	.350"	.476"	.497"	.655"	.598"	.727"	.745"	1,000	.870"
	Sig. (bilateral)	0,000	.000	0,000	.000	0,000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000
P25	Coef. De correlación	.620"	.573"	.617"	.412"	.676"	.220"	.732"	.452"	.494"	.349"	.454"	.489"	.656"	.591"	.734"	.750"	.870"	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	0,000	.000	0,000	.000	0,000	.000	.000	.000	.000	.000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

Tabla 49. Correlaciones entre variables de satisfacción

Así pues, tal y como hemos indicado, destaca la correlación entre la pregunta 24 (“En mi opinión es buen/a profesor/a”) y 25 (“Estoy satisfecho con la labor docente del profesor/a”) por su gran fuerza de asociación.

Al mismo tiempo destacarían las correlaciones consideradas buenas como son:

- Entre la pregunta 8 (“El/la profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura”) y 9 (“El/la profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación”).
- Entre la pregunta 8 (“El/la profesor/a informa de manera clara sobre los objetivos de la asignatura”) y 10 (“El/la profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes”).
- Entre la pregunta 9 (“El/la profesor/a informa de manera clara sobre el sistema de evaluación”) y 10 (“El/la profesor/a informa de manera clara sobre las actividades docentes”).
- Entre la pregunta 12 (“El/la profesor/a organiza y estructura bien sus clases”) y 14 (“El/la profesora explica de forma clara y comprensible”).
- Entre la 14 (“El/la profesora explica de forma clara y comprensible”) y 24 (“En mi opinión es buen profesor/a”).
- Entre la 14 (“El/la profesor/a explica de forma clara y comprensible”) y 25 (“Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a”).
- Entre la 20 (“El/la profesor/a se muestra accesible con los estudiantes”) y 21 (“El/la profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes”).

- Entre la 22 (“El/la profesor/a despierta mi interés por la asignatura”) y 23 (“La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias”).
- Entre la 22 (“El/la profesor/a despierta mi interés por la asignatura”) y 24 (“En mi opinión es buen profesor/a”).
- Entre la 22 (“El/la profesor/a despierta mi interés por la asignatura”) y 25 (“Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a”).
- Entre la 23 (“La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias”) y 24 (“En mi opinión es buen profesor/a”).
- Entre la 23 (“La labor docente de este profesor/a me ha ayudado a adquirir conocimientos y competencias”) y 25 (“Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a”).

3.2.2 ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN

Para el total de cuestionarios recogidos y que cumplían los criterios para llevar a cabo su análisis (4111), se obtuvo una media de satisfacción de 3,93; es decir, es decir un grado de satisfacción medio-alto, y con una desviación típica de 0,82.

Si analizamos la media obtenida por materia, módulo, curso, semestre, grupo sexo y si desarrolla algún tipo de actividad remunerada se obtienen los siguientes resultados:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,89	,84
	Ciencias de la enfermería	3,97	,81
Materias	Fisiología	3,95	,82
	Anatomía humana	4,41	,45
	Bioquímica	3,47	,86
	Psicología	4,40	,47
	Informática	2,79	,77
	Farmacología y P. Sanitarios	4,04	,75
	Profesión enfermera	3,99	,69
	Enfermería Clínica	4,32	,57
	Enfermería comunitaria	4,04	,89
	Enfermería especializada básica	3,45	,90
Curso	1º	3,85	,83
	2º	3,94	,87
	3º	4,01	,72
	4º	3,98	,83
Semestre	Primer semestre	3,93	,81
	Segundo semestre	3,94	,85
Grupo	Grupo A	3,96	,80
	Grupo B	3,89	,83
	Grupo C	3,95	,85
Sexo	Masculino	3,95	,82
	Femenino	3,93	,83
Actividad Remunerada	Sí	3,97	,87
	No	3,93	,81

Tabla 50. Puntuaciones medias de la titulación por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

En relación a los resultados expuestos podemos concluir lo siguiente. Existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los diferentes módulos, siendo estadísticamente superiores las del módulo de ciencias de la enfermería ($p=0,003$).

En lo que respecta a las diferentes materias, se puede observar que la materia mejor valorada es anatomía humana con un 4,41 de media, seguida muy de cerca de psicología con un 4,40 de media. Por el contrario, la materia que obtiene la nota media

más baja de satisfacción es informática con un 2,79. A través del siguiente grafico podemos observar la distribución de las medias en relación a la media para el total de la muestra.

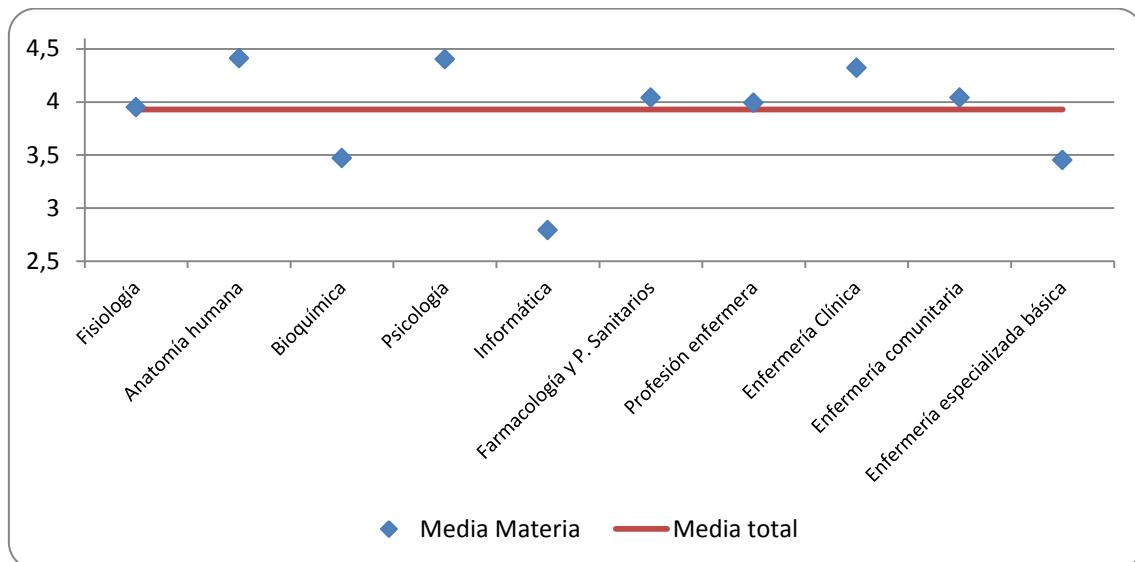


Gráfico 28. Distribución del grado de satisfacción de las materias en relación a la media

En base a dicho gráfico podemos referir que son 3 las materias que se encuentran por debajo de la calificación media: enfermería especializada básica, informática y bioquímica, mientras que el resto son superiores a la media.

En cuanto a las diferencias significativas existentes entre las distintas variables, éstas se pueden observar en el siguiente gráfico (líneas amarillas):

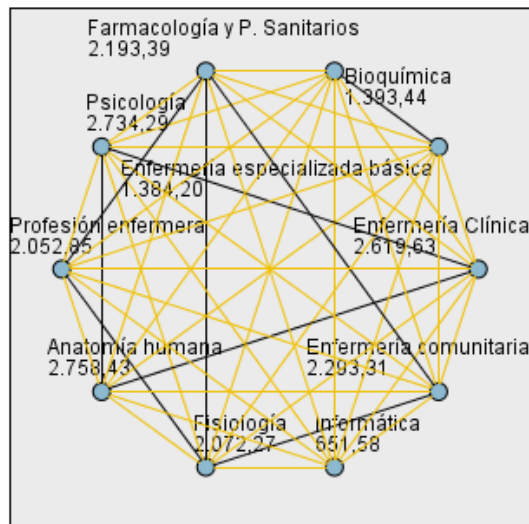


Gráfico 29. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (satisfacción)

Si valoramos la existencia de diferencias entre cursos, podemos referir que se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de primero y segundo ($P=0,003$), primero y tercero ($p=0,003$) y primero y cuarto ($p=0$), siendo en todos los casos inferiores las puntuaciones de primero.

En cuanto al semestre, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en el primer y segundo semestre ($p=0,190$).

En lo que respecta a las diferencias por grupos, se observa que las puntuaciones del grupo B son inferiores respecto a las del A y C, en ambos casos de manera estadísticamente significativa ($p=0,041$ y $p=0,039$ respectivamente).

Si atendemos al sexo, no se evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones de los hombres y mujeres ($p=0,687$).

Para finalizar, cabría destacar que aquellos sujetos que desarrollan algún tipo de actividad puntúan más alto al docente en relación a aquellos que no trabajan ($p=0,018$).

Por su parte, si valoramos las correlaciones de la satisfacción total con la edad de los sujetos, las horas que dedican a la asignatura fuera de clase, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías hallamos lo siguiente.

En lo que respecta a la edad, existe una correlación positiva (0,105) entre la edad y la satisfacción de los estudiantes con el profesor. Es decir, a mayor edad mayor satisfacción en relación a la docencia impartida por el docente.

En cuanto al número de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase y la satisfacción con el docente, no se halló correlación alguna.

Por el contrario sí se establecieron correlaciones positivas entre la asistencia a clase y la satisfacción con la docencia del profesor (0,124). Es decir, los sujetos que acudían más a clase valoraban mejor la calidad docente del profesor.

Finalmente en lo que respecta a la asistencia a tutorías, cabe destacar que esta también correlaciona positivamente con la satisfacción (0,063). Así aquellos sujetos que referían tener más satisfacción referían haber asistido a un mayor número de tutorías.

3.2.3. ANÁLISIS POR BLOQUES

Como definimos anteriormente, las variables de satisfacción eran 18 las cuales se repartían conforme tres bloques:

- Planificación, información, organización y coordinación
 - Preguntas: 8, 9, 10, 11 y 12
- Desarrollo
 - Preguntas 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22 y 24

– Resultados

- Preguntas 20, 21, 22, 23, 24 y 25.

Así pues, en el presente apartado expondremos los resultados para cada uno de los bloques descritos, así como las posibles correlaciones existentes entre éstos.

Bloque: planificación, información, organización y coordinación

Este bloque obtiene una calificación media de 3,82 con una desviación típica de 0,98. Es decir, podríamos considerar que existe una satisfacción media-alta para el presente bloque.

A continuación analizaremos la media obtenida por materia, módulo, curso, semestre, grupo sexo y si desarrolla algún tipo de actividad remunerada, obteniendo los siguientes resultados:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,81	1,02
	Ciencias de la enfermería	3,84	,96
Materias	Fisiología	3,93	,92
	Anatomía humana	4,40	,63
	Bioquímica	3,32	1,14
	Psicología	4,21	,70
	Informática	2,58	,92
	Farmacología y P. Sanitarios	3,98	,89
	Profesión enfermera	3,81	,83
	Enfermería Clínica	4,20	,73
	Enfermería comunitaria	4,02	1,05
	Enfermería especializada básica	3,25	1,00
Curso	1º	3,76	1,03
	2º	3,88	,99
	3º	3,81	,93
	4º	3,88	,96
Semestre	Primer semestre	3,80	,99
	Segundo semestre	3,88	,98
Grupo	Grupo A	3,84	,98
	Grupo B	3,80	,98
	Grupo C	3,85	1,00
Sexo	Masculino	3,85	,97
	Femenino	3,82	,99
Trabajo	Sí	3,86	,99
	No	3,82	,98

Tabla 51. Puntuaciones medias del bloque “planificación” por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

En lo que respecta al módulo no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de uno y otro.

En lo que respecta a la satisfacción por materias, cabría decir que la materia que mayor media de satisfacción obtiene en el bloque “planificación, información, organización y coordinación” es anatomía humana, mientras que la que menos es informática. Por su parte en cuanto las diferencias significativas entre las puntuaciones de las distintas materias se puede observar lo siguiente (líneas amarillas):

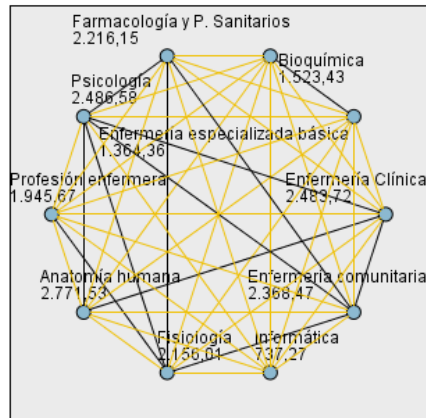


Gráfico 30. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (planificación)

En cuanto a las diferencias por curso, únicamente se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de primero y segundo, siendo superiores las de segundo ($p=0,041$).

En lo que respecta a los semestres, se puede observar que las puntuaciones de dicho bloque en el segundo semestre son estadísticamente superiores a las del primer semestre ($p=0,006$).

En cuanto a las diferencias por grupos, en el presente bloque no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de estos ($p=0,172$).

En lo que respecta al sexo, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de éstos ($p=0,499$).

Finalmente, en cuanto a la actividad laboral, no existen diferencias entre los sujetos que trabajan y no trabajan en las puntuaciones del presente bloque ($p=0,140$).

En cuanto a las correlaciones entre la edad, el número de horas dedicadas a la asignatura, la asistencia a clase y a seminarios, con las puntuaciones del presente bloque se ha obtenido lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la edad y la puntuación del presente bloque (0,065). Es decir, los sujetos de mayor edad puntuarán más alto al docente en dicho bloque.
- No se halla correlación alguna entre las horas de dedicación a la asignatura fuera de clase y la puntuación en dicho bloque.
- Se halla una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación de dicho bloque (0,118). Así pues, aquellos sujetos que acudan más a clase puntuarán más alto al docente en este bloque.
- Finalmente se evidencia una correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación de este bloque (0,06). Así, aquellos sujetos que acudan a mayor número de tutorías puntuarán más alto en el bloque.

Bloque: desarrollo

Este bloque obtiene una calificación media de 3,90 con una desviación típica de 0,80. Es decir, podríamos considerar que existe una satisfacción media-alta para el presente bloque.

Si analizamos la media obtenida por materia, módulo, curso, semestre, grupo sexo y si desarrolla algún tipo de actividad remunerada se obtienen los siguientes resultados:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,87	,81
	Ciencias de la enfermería	3,94	,79
Materias	Fisiología	3,93	,81
	Anatomía humana	4,34	,47
	Bioquímica	3,50	,77
	Psicología	4,41	,50
	Informática	2,98	,79
	Farmacología y P. Sanitarios	3,97	,77
	Profesión enfermera	3,99	,69
	Enfermería Clínica	4,24	,61
	Enfermería comunitaria	4,01	,82
	Enfermería especializada básica	3,42	,88
Curso	1º	3,84	,78
	2º	3,87	,88
	3º	4,05	,67
	4º	3,92	,82
Semestre	Primer semestre	3,92	,78
	Segundo semestre	3,88	,84
Grupo	Grupo A	3,95	,76
	Grupo B	3,85	,81
	Grupo C	3,93	,84
Sexo	Masculino	3,92	,81
	Femenino	3,90	,80
Trabajo	Sí	3,93	,85
	No	3,90	,78

Tabla 52. Puntuaciones medias del bloque “desarrollo” por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

En lo que respecta al módulo se hallaron diferencias significativas ($p=0,002$) entre las puntuaciones del módulo de formación básica y el de ciencias de la enfermería, obteniéndose mayor puntuación en este último.

En cuanto a la satisfacción por materias, a materia que mayor media de satisfacción obtiene en el bloque “desarrollo” es psicología, mientras que la que menos media obtiene de nuevo es informática. Por su parte en cuanto las diferencias significativas entre las puntuaciones de las distintas materias se puede observar lo siguiente (líneas amarillas):

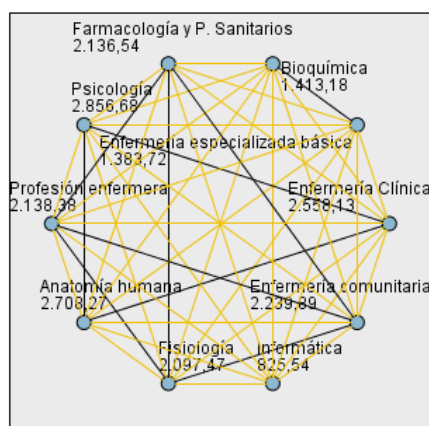


Gráfico 31. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (desarrollo)

En cuanto a las diferencias por curso, se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de primero y tercero ($p=0$) y primero y cuarto ($p=0,007$), siendo en ambos casos inferiores las puntuaciones de primero. Así mismo se evidencian diferencias significativas entre las puntuaciones de segundo y tercero ($0,022$), siendo superiores las de tercero.

En lo que respecta a los semestres, no se hallan diferencias significativas entre las puntuaciones de dicho bloque en el primer y segundo semestre.

En cuanto a las diferencias por grupos, el grupo B puntúa más bajo respecto al grupo A y C de manera estadísticamente significativa ($p=0,014$ y $p=0,011$ respectivamente).

En lo que respecta al sexo, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de éstos ($p=0,373$).

Finalmente, en cuanto a la actividad laboral, no existen diferencias entre los sujetos que trabajan y no trabajan en las puntuaciones del presente bloque ($p=0,06$).

En cuanto a las correlaciones entre la edad, el número de horas dedicadas a la asignatura, la asistencia a clase y a seminarios, con las puntuaciones del presente bloque se ha obtenido lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la edad y la puntuación del presente bloque (0,099). Es decir, los sujetos de mayor edad puntuarán más alto al docente en dicho bloque.
- No se halla correlación alguna entre las horas de dedicación a la asignatura fuera de clase y la puntuación en dicho bloque.
- Se halla una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación de dicho bloque (0,116). Así pues, aquellos sujetos que acudan más a clase puntuarán más alto al docente en este bloque.
- Finalmente se evidencia una correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación de este bloque (0,055). Así, aquellos sujetos que acudan a mayor número de tutorías puntuarán más alto en el bloque.

Bloque: resultados

Este bloque obtiene una calificación media de 4,03 con una desviación típica de 0,98. Es decir, podríamos considerar que existe una satisfacción alta para el presente bloque.

Analizando la media obtenida por materia, módulo, curso, semestre, grupo sexo y si desarrolla algún tipo de actividad remunerada se obtuvieron los siguientes resultados:

		Media	Desv. Típica
Módulo	Formación básica	3,94	1,00
	Ciencias de la enfermería	4,11	,95
Materias	Fisiología	3,95	1,00
	Anatomía humana	4,56	,49
	Bioquímica	3,41	,98
	Psicología	4,46	,50
	Informática	2,48	,86
	Farmacología y P. Sanitarios	4,18	,90
	Profesión enfermera	4,10	,83
	Enfermería Clínica	4,55	,59
	Enfermería comunitaria	4,08	1,11
	Enfermería especializada básica	3,66	1,08
Curso	1º	3,86	1,00
	2º	4,08	1,03
	3º	4,10	,90
	4º	4,15	,94
Semestre	Primer semestre	4,01	,97
	Segundo semestre	4,06	1,01
Grupo	Grupo A	4,07	,97
	Grupo B	3,99	,99
	Grupo C	4,03	,98
Sexo	Masculino	4,04	,97
	Femenino	4,02	,99
Trabajo	Sí	4,09	1,03
	No	4,01	,96

Tabla 53. Puntuaciones medias del bloque “resultados” por módulo, materia, curso, grupo y trabajo

En lo que respecta al módulo se hallaron diferencias significativas ($p=0$) entre las puntuaciones del módulo de formación básica y el de ciencias de la enfermería, obteniéndose mayor puntuación en este último.

En lo que respecta a la satisfacción por materias, las materias que mayor media de satisfacción obtienen en el bloque “resultados” son anatomía humana, seguida muy de cerca por enfermería clínica, mientras que la que menos es informática. Por su parte en cuanto las diferencias significativas entre las puntuaciones de las distintas materias se puede observar lo siguiente (líneas amarillas):

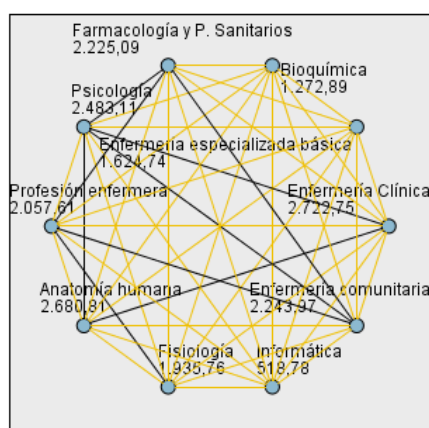


Gráfico 32. Prueba Kruskal-Wallis. Comparaciones por parejas de materias (resultados)

En cuanto a las diferencias por curso, se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de primero y segundo, tercero y cuarto ($p=0$), siendo en todos los casos inferiores las de primer curso.

En lo que respecta a los semestres, se puede observar que las puntuaciones de dicho bloque en el segundo semestre son estadísticamente superiores a las del primer semestre ($p=0,014$).

En cuanto a las diferencias por grupos, únicamente destaca que el grupo A puntúa más alto en relación al grupo B ($p=0,025$).

En lo que respecta al sexo, no se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones de éstos ($p=0,871$).

Finalmente, en cuanto a la actividad laboral, destaca que aquellos sujetos que desempeñan algún tipo de actividad remunerada puntúan más alto al docente respecto a los que no trabajan ($p=0$).

En cuanto a las correlaciones entre la edad, el número de horas dedicadas a la asignatura, la asistencia a clase y a seminarios, con las puntuaciones del presente bloque se ha obtenido lo siguiente:

- Existe una correlación positiva entre la edad y la puntuación del presente bloque (0,153). Es decir, los sujetos de mayor edad puntuarán más alto al docente en dicho bloque.
- Se evidencia una correlación positiva entre las horas de dedicación a la asignatura y la puntuación en el bloque (0,043). Podríamos decir así que aquellos estudiantes que dedican mayor número de horas a la asignatura fuera de clase, valoran mejor al docente evaluado en el presente bloque.
- Se halla una correlación positiva entre la asistencia a clase y la puntuación de dicho bloque (0,122). Así pues, aquellos sujetos que acudan más a clase puntuarán más alto al docente en este bloque.
- Finalmente se evidencia una correlación positiva entre la asistencia a tutorías y la puntuación de este bloque (0,067). Así, aquellos sujetos que acudan a mayor número de tutorías puntuarán más alto en el bloque.

Para concluir, tal y como referimos anteriormente pasaremos a realizar el análisis de las posibles correlaciones entre los tres bloques estudiados: planificación, información, organización y coordinación; desarrollo; y resultados.

Así las correlaciones resultantes se exponen en la Tabla 54.

		Planificación, información, organización y coordinación	Desarrollo	Resultados
Planificación, información, organización y coordinación	Coefficiente de correlación	1,000	,779**	,737**
	Sig. (bilateral)		0,000	0,000
Desarrollo	Coefficiente de correlación	,779**	1,000	,839**
	Sig. (bilateral)	0,000		0,000
Resultados	Coefficiente de correlación	,737**	,839**	1,000
	Sig. (bilateral)	0,000	0,000	

Tabla 54. Correlaciones entre los bloques “planificación”, “desarrollo” y “resultados”

Cabría referir que existen correlaciones buenas-muy buenas entre los diferentes bloques de los que se compone la encuesta de satisfacción, destacando por su gran fuerza de asociación la existente entre el bloque “desarrollo” y “resultados”.

4. Discusión

4. DISCUSIÓN

En el presente apartado procederemos a realizar la discusión de los resultados, en base a los bloques expuestos en dicho apartado. Al mismo tiempo realizaremos una pequeña discusión de las posibles medidas de mejora a implementar

4.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En base a los resultados obtenidos, podemos observar que se recogieron mayor número de cuestionarios en el módulo de Ciencias de la Enfermería (2121 cuestionarios recogidos) que en el módulo de Formación Básica (1990 cuestionarios recogidos). Tal situación se puede deber en parte al hecho de que en el módulo de Formación Básica fueron evaluados 18 profesores, por 21 en el módulo de Ciencias de la Enfermería, así como a la circunstancia de que 8 son las asignaturas que se sometieron a evaluación docente del módulo de Formación Básica, por 11 en el módulo de Ciencias de la Enfermería. Pese a todo, tal circunstancia puede estar influenciada por la asistencia a clase de los alumnos el día que se administró el cuestionario, y es que como se observó en los estudiantes de forma significativa, referían asistir más a las clases del módulo de Ciencias de la Enfermería que al módulo de Formación Básica.

Del mismo modo, se observa que la materia que más cuestionarios obtiene es la de Farmacología y Productos Sanitarios, con 777 cuestionarios (18,9% de la muestra). Esto puede sustentarse en el hecho de que en dicha materia fueron evaluados un gran número de docentes en todos sus grupos, siendo una de las materias en la que más profesores han sido evaluados (6 de 10 posibles). Por otro lado, hay que tener en cuenta que dicha materia es una de las que contaba con mayor número de cuestionarios

posibles a contestar (1252). Junto a ello, otras de las posibles explicaciones es el hecho de que en la asignatura de Productos Sanitarios, los profesores eligieron una fecha para la realización de su evaluación docente en la que se realizaba una actividad obligatoria, asegurándose la asistencia de la mayoría de los alumnos.

Cabe destacar, que en la materia de Enfermería Comunitaria, a pesar de ser la asignatura en la que más profesores han sido evaluados, no consigue un número de cuestionarios elevado. La explicación a ello se puede sustentar posiblemente en la escasa asistencia a clase que refieren los alumnos para dicha asignatura, lo cual se pudo dar el día de administrar los cuestionarios.

Por su parte destaca que la materia que menos cuestionarios obtiene (56 cuestionarios) es Informática, dado que sólo pudo recogerse la muestra de un grupo, de un total de 94 alumnos.

Cabría referir que a nivel general, el número de cuestionarios recogidos no es elevado, máxime teniendo en cuenta que la asistencia a clase según los estatutos de la Universidad Complutense de Madrid es obligatoria. Sin embargo, ninguna de sus materias se realiza un seguimiento de la asistencia a clase de los estudiantes, lo cual hace que el alumno sea consecuente con la asistencia o no asistencia. Por otro lado, el escaso número de cuestionarios se puede basar en el momento de administrar los mismos. Como ya dijimos éstos se administraron al finalizar los semestres para que los estudiantes tuvieran una mayor experiencia al realizar las valoraciones, estas fechas también se acercaban a los periodos de examen, lo que hace que en estas fechas los estudiantes dediquen la mayor parte del tiempo lectivo a estudiar, en lugar de asistir a clase.

El mayor número de cuestionarios se recoge en el primer curso, situación a priori lógica, ya que la cantidad de alumnos matriculados es mayor en primer curso que en el resto; pero además, hay que tener en cuenta que en los cursos que más profesores fueron evaluados es en primero y en cuarto. En este último, aunque el número de alumnos matriculados es menor que en primer curso, se pudo evaluar a todos los profesores de todas las asignaturas y en todos sus grupos, lo que permitió tener una muestra elevada.

No resulta llamativo observar que un 68,7% de los cuestionarios recogidos correspondan al primer semestre, mientras que un 31,3% son del segundo semestre, ya que en el primer semestre existe mayor cantidad de docencia teórica que en el segundo. Del total de 19 asignaturas evaluadas, 13 pertenecían al primer semestre y 6 al segundo. Ello se debe, a que durante el segundo semestre, los estudiantes de tercer y cuarto curso se encuentran en periodo de formación práctica, en el que carecen de docencia teórica, mientras que en el primer semestre, sólo los estudiantes de tercer curso se encuentran en periodo de formación práctica.

En cuanto a la distribución de los cuestionarios por grupos, los resultados obtenidos atienden al número de matriculados por grupo, siendo los grupos A y B siempre los más numerosos y similares, mientras que el grupo C siempre es menos numeroso, sobre todo, a medida que aumenta el curso académico. Esto ocurre a pesar de que todos los años las plazas ofertadas en los tres grupos son las mismas, pero el número de estudiantes que solicitan matricularse en los grupos A y B es mayor, ya que la docencia se imparte en turno de mañana; al contrario que en el grupo C, cuya docencia es en turno de tarde.

Sexo

Según los resultados obtenidos, un 80,2% de la muestra estaba formado por mujeres, lo cual resulta a priori lógico, ya que enfermería es una carrera cursada fundamentalmente por el sexo femenino, y es que desde sus inicios, la enfermería, ha sido una profesión en la que ha predominado el sexo femenino.

Edad

Al analizar los rangos de edad, observamos que la mayor frecuencia se da para el intervalo de edad “menos de 19 años”. Es posible que tal resultado guarde relación con el hecho de que el porcentaje más alto de la muestra correspondía a los estudiantes de primer curso.

Se considera lógico que el intervalo de menor frecuencia es el de “22 años”, ya que si consideramos que la carrera se inicia con 17-18 años, con una duración de 4 cursos, es previsible que la edad con la que la mayoría de los estudiantes acaben la carrera sea de 21-22 años. Dado que los cuestionarios se administraron antes de terminar, en este caso el primer semestre (Diciembre), los estudiantes como máximo deberían tener 21 años.

Finalmente resaltar el alto porcentaje de alumnos “mayores de 22 años”, un 16,7%. A priori la edad a la que se debe finalizar los estudios, si los estudiantes proceden de la PAU, los cuales representan el 86% del cupo de estudiantes, es a los 22 años, siendo por ello representativo el número de estudiantes que tenían más de 22 años. En este sentido, es reseñable que cada año aumenta el número de alumnos de edad más

elevada que estudian el Grado en Enfermería, principalmente estudiantes provenientes de otras profesiones y titulaciones, destacando el caso de los auxiliares de enfermería.

Desarrollo de actividad remunerada

Al analizar los porcentajes de estudiantes que realizan una actividad remunerada simultánea con los estudios, observamos que un 21,7% de los estudiantes realiza una actividad remunerada al mismo tiempo que lleva a cabo sus estudios.

Previo a la implantación del Grado, esta situación se hacía impensable, dado que los horarios de dedicación a los estudios de Enfermería era a tiempo completo al coincidir periodo de prácticas y de docencia al mismo tiempo. Sin embargo, según el plan de estudios del Grado en Enfermería de la UCM, al no coincidir el periodo de prácticas con los periodos de docencia, es posible para el estudiante desarrollar actividades remuneradas en los turnos contrarios al turno de clase o prácticas.

En este sentido, el alto porcentaje de estudiantes que se encuentran en tal situación puede tener explicación en la actual coyuntura económica, junto a los costes actuales de los estudios. Es por todo ello que muchos de los estudiantes se ven obligados a trabajar para poder costearse sus estudios. Sin embargo, esta situación puede llevar consigo, que al realizar una actividad remunerada simultánea a los estudios el tiempo de dedicación y de trabajo propio del alumno pueda disminuir o verse desplazado a un segundo plano, tal y como se observa en los resultados obtenidos al analizar el número aproximado de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase.

Número aproximado de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase

Resulta extremadamente llamativo que al preguntar a los estudiantes el número aproximado de horas semanales dedicadas a preparar la asignatura fuera de clase, el intervalo con mayor frecuencia sea “de 1 a 4 horas” semanales.

Teniendo en cuenta que los estudiantes mientras se encuentran en periodo docente teórico, tienen 3 horas de clase teórica al día de lunes a viernes, exceptuando los días que tengan seminario, en los que aumentaría a 6 horas de clase al día, en días puntuales; supone un rango de horas muy bajo dada la cantidad de horas disponibles para el estudio a la semana.

Según el plan Bolonia, en los estudios de Grado se contemplan las horas de trabajo del estudiante fuera de la clase, pero según estos resultados, con 1 a 4 horas semanales, a priori éste trabajo no se cubriría.

Además, se muestra que los estudiantes dedican mayor número de horas semanales a preparar las asignaturas de Formación Básica, respecto a las asignaturas de Ciencias de la Enfermería. Tal situación se puede deber a la aparente complejidad de las materias de Formación Básica, cuya correcta comprensión y asimilación es vital para el correcto aprendizaje de las materias del módulo de Ciencias de la Enfermería

Por otro lado, de manera estadísticamente significativa todos los encuestados de primero, segundo y cuarto curso, refieren mayor número de horas de dedicación respecto a los alumnos de tercero. Quizá tal circunstancia guarde relación con el hecho de que en el tercer curso cursan menos asignaturas que en el resto de los cursos. En

tercer curso se cursan 4 asignaturas obligatorias durante únicamente el primer semestre, mientras que en primero son 5 asignaturas por cada semestre, en segundo curso 5 asignaturas en el segundo semestre, y en cuarto curso 5 asignaturas en el primer semestre.

Es posible que, una formación más extendida en el tiempo, y con menos carga, hiciera que el alumno pueda dedicar más horas a las asignaturas y, por ende, adquirir un mayor grado de conocimiento. Pese a todo, el diseño metodológico de esta investigación no nos permite hacer tal aseveración con rotundidad.

Finalmente en lo que respecta a la edad, los resultados muestran que aunque débil, existe una correlación, Así a medida que la edad es mayor, los estudiantes refieren dedicar menos horas a la preparación de las asignaturas fuera de clase.

En este sentido, como cabía esperar, y ya hemos comentado previamente, los estudiantes que se encuentran desarrollando algún tipo de actividad remunerada simultáneamente con los estudios, refieren dedicar menor número de horas que aquellos estudiantes que no desempeñaban ninguna actividad remunerada. Hecho que parece lógico, dado que el tiempo que dedican a la actividad remunerada, es tiempo que no dedican a sus estudios. Así pues, debido a que los estudiantes de mayor edad son los que más trabajan, es presumible que se presente dicha situación.

Asistencia a clase

Tal y como referimos anteriormente, según los estatutos del estudiante de la Universidad Complutense de Madrid, la asistencia a clase es obligatoria, pero no se realiza un control de asistencia del estudiante. Resulta grato que el 75,9% de los

estudiantes refiere asistir a un 80% de las clases o más. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estamos analizando la asistencia a clase de los estudiantes que se encontraban presentes en el aula. Esto excluye a aquellos estudiantes que no habían acudido a clase ese día, lo cual nos corresponde tratar estos resultados con cautela.

Por otro lado, de manera estadísticamente significativa, los estudiantes refieren mayor asistencia a clase en las asignaturas del módulo de Ciencias de la Enfermería, respecto al módulo de Formación Básica. Esto quizá se deba al interés que despiertan las asignaturas propias de la Enfermería, frente a las asignaturas de Formación Básica. El interés que estas materias despiertan en los estudiantes es debida a que son propias de la profesión que ellos mismos eligieron en primera opción, mientras que las materias de Formación Básica son materias generales válidas e indispensables para todas las carreras de Ciencias de la Salud, pero no intrínsecas de la profesión enfermera.

Este hecho se corrobora al comprobar que los alumnos de tercer y cuarto curso acuden más a clase que los alumnos de primero y segundo curso, ya que es en estos cursos, en los que se desarrollan las asignaturas del módulo de Ciencias de la Enfermería.

Resulta llamativo el hecho de que existe una correlación negativa con respecto a la edad, lo que significa que cuanto mayor es la edad del estudiante, menor es su asistencia a clase. Junto a ello, los estudiantes que desarrollan algún tipo de actividad remunerada simultáneamente con sus estudios, refieren una menor asistencia a clase, respecto a aquellos que no desempeñaban actividades remuneradas. Ambas situaciones parecen guardar una estrecha relación entre sí, y es que a medida que aumenta la edad, el número de trabajadores aumenta, y por ende, la asistencia a clase, debido al

desempeño de dicha actividad, es menor. Sin embargo, esta situación no debería destacar tanto, dado que la propia Facultad facilita el cambio de turno de estudios en función de la situación de trabajo del estudiante, precisamente para facilitar la asistencia a clase.

Asistencia a tutorías

Al analizar los resultados obtenidos sobre la asistencia a tutorías de los estudiantes, resulta muy llamativo que en un 91% de los casos los estudiantes no han acudido ninguna vez a tutoría presencial con el profesor, mientras que únicamente un 6,9% han acudido una, dos, tres o más veces a tutorías.

Con el paso de los años el concepto de tutoría ha cambiado. La Universidad Complutense de Madrid implantó plataformas virtuales para la enseñanza y el seguimiento del aprendizaje. Estas plataformas virtuales permiten a su vez un seguimiento de tutorías online, ya sea a través del correo electrónico, chats, foros... Múltiples variantes que no se conocen usualmente como tutoría formal, pero que permiten un trato cercano profesor-alumno. Puede que esto esté desvirtualizando el concepto de tutoría, ya que puede que en contadas ocasiones sea necesario acudir en persona para solucionar una duda o poder hablar con el profesor.

Otro factor a tener en cuenta es la publicación del horario de tutorías de cada profesor. Según la normativa de la Universidad Complutense es obligatorio que todos los profesores tengan publicado un horario oficial de tutorías. La tendencia con las nuevas tecnologías de la información es estar disponible las 24 horas del día a través del campus virtual, correo electrónico, etc. Sin embargo, se hace imprescindible que el estudiante sepa en qué momento puede localizar y hablar personalmente con su

profesor. Una conversación virtual, nunca podrá sustituir a una conversación en persona.

Al comparar la asistencia para cada una de las materias podemos observar en el gráfico que las materias de Enfermería Comunitaria e Informática obtienen la mayor asistencia a tutorías, y la diferencia con el resto es estadísticamente significativa. Durante la evaluación docente de la materia de Informática, se hace evidente el escaso grado de satisfacción de sus estudiantes con los diversos aspectos de planificación y desarrollo de la materia, lo cual puede hacer necesario acudir a tutorías en mayor medida que en otras materias, con el fin de aclarar los aspectos fundamentales de la materia. Sin embargo, analizando la evaluación docente de la materia de Enfermería Comunitaria, llama la atención la referencia que realizan los estudiantes a la escasa utilización del Campus Virtual por parte de sus profesores, lo cual, hace entender que la mejor vía de comunicación con el profesorado de esta materia es de manera presencial, como tutoría formal.

Resulta llamativo que, según los resultados obtenidos, los estudiantes del grupo C son los que mayor asistencia a tutorías refieren. Esto quizá se vea reflejado porque la docencia del grupo C tiene lugar en turno de tarde, lo que puede dificultar el encuentro casual con el profesorado a esas horas, y precisan concertar fecha y hora para hablar con ellos. Es posible que los estudiantes de los grupos A y B, aprovechen su docencia en turno de mañana para buscar al profesorado durante ese horario, lo cual no consideran una “tutoría”. Además, la gran mayoría de los estudiantes que realizan algún tipo de actividad remunerada se encuentran cursando sus estudios en turno de tarde (en el grupo C), por la imposibilidad de acudir a la universidad en turno de mañana. Esto también

favorece que, dada su falta de tiempo disponible, tengan que concertar citas concretas para hablar con el profesorado, refiriendo así mayor asistencia a tutorías formales.

Se puede observar en los resultados, que los hombres refieren asistir más a tutorías que las mujeres, lo que resulta llamativo, ya que en el resto de variables, las mujeres refieren mayor asistencia a clase y mayor número de horas dedicadas a preparar las asignaturas. Se puede estimar que la mayor asistencia a tutorías se sustente en lo anterior. Es decir, debido a que acuden menos a clase, y dedican menor número de horas de dedicación, necesitan asistir más a tutorías para aclarar dudas o realizar consultas de la asignatura.

Al igual que nos ocurría en las variables anteriores, existe una correlación negativa, aunque débil, entre la asistencia a tutorías y la edad de los estudiantes, lo que refiere que a medida que la edad de los estudiantes es mayor, la asistencia a tutorías disminuye. A medida que avanza la carrera y el alumno se desarrolla como enfermero y como persona, se va haciendo más autosuficiente e independiente. Esto se corresponde con el trabajo realizado durante la carrera y su correcto aprendizaje, ya que en las diferentes materias al alumno se le enseña a pensar y a buscar información fiable, y con evidencia científica, facilitando que asienten los conocimientos, lo que puede hacer que necesite menos consultar directamente al profesorado.

Tipo de docencia impartida por el profesor

Al observar los resultados obtenidos en el análisis del tipo de docencia impartida por el profesor evaluado, la respuesta con mayor frecuencia es “teoría”, con un 66,6%, mientras que la respuesta “teoría y práctica” obtiene un porcentaje de 30,2%, destacando aún más el 1,4% que estima que el profesor evaluado imparte “práctica”.

Dado que estamos evaluando docencia teórica, no tendría cabida la respuesta tan amplia de “teoría y práctica” y aún menos la respuesta de “práctica”. Sin embargo, en el sentido estricto de la palabra, la “práctica” dentro de la planificación docente se entiende tanto como las prácticas clínicas, laboratorios y los seminarios. El personal docente encargado de la docencia teórica y práctica durante los seminarios es, en muchas ocasiones, el mismo, lo que lleva a los estudiantes a responder de manera tan amplia que el tipo de docencia impartida por los profesores es en un 30,2% de “teoría y práctica”. Es posible que fuera necesario ampliar o especificar más los términos del tipo de docencia impartida por el profesorado, ya que la palabra “práctica” implica demasiadas metodologías docentes, y puede llevar a confusión a los estudiantes al responder esta pregunta. Sería necesario aclarar los términos, ya que a razón de los resultados se pone de manifiesto la confusión existente.

Variables de satisfacción

Si se observa de manera global el cuestionario, la titulación del Grado en Enfermería obtiene una media de satisfacción de 3,93; un grado de satisfacción medio-alto. Sin embargo, toda puntuación es mejorable, hecho que justifica la búsqueda de las posibles áreas de mejora dentro de la docencia teórica de la titulación.

Las preguntas que mayor grado de satisfacción obtienen, por orden decreciente, son la pregunta 17 (El/la profesor/a cumple con los horarios en clase establecidos), la 21 (El/la profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes), la 19 (El/la profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado), la 20 (El/la profesor/a se muestra accesible con los estudiantes), la 16 (El/la profesor/a cumple con el programa de la asignatura), la 24 (En mi opinión es un buen profesor/a) y la 25 (Estoy

satisfecho/a con la labor docente del profesor/a). Todas ellas obtienen un grado de satisfacción alto, con una calificación de 4 o superior.

La pregunta 17 “El/La profesor/a cumple con los horarios de clase establecidos” es la pregunta con mayor grado de satisfacción con una calificación de 4,48. Esto indica que el cumplimiento de los horarios es alto. Este detalle es importante, ya que desde la dirección de la Facultad se están implantando métodos de control de asistencia del profesorado mediante firma en el aula, y que el próximo curso se implementará con fichaje a través de tarjeta electrónica en el aula. La puntualidad y la asistencia a clase del profesor, no es sólo un símbolo de educación, es un símbolo básico de calidad en la docencia.

Ello se corrobora, al estudiar los resultados concretos de la pregunta 17, en la correlación negativa que existe entre la edad y el grado de satisfacción con la pregunta, ya que a mayor edad, menor grado de satisfacción. Tal correlación puede tener base en el hecho de que los estudiantes de mayor edad son más exigentes con el cumplimiento de horarios, así como con el aprovechamiento su tiempo.

De la misma forma, se comportan los resultados en la pregunta 21 “El/La profesor/a mantiene un trato correcto con los estudiantes”, la segunda pregunta mejor puntuada, con una calificación de 4,38; y la pregunta 20 “El/La profesor/a se muestra accesible con los estudiantes”, la cuarta pregunta mejor puntuada con una calificación de 4,18. Estos resultados ponen de manifiesto un dato importante sobre el comportamiento del profesorado con los estudiantes, siendo un pilar importante de la educación el trato profesor-estudiante. Un trato correcto y una buena accesibilidad

permitirán al profesor conectar mejor con sus estudiantes, y favorecer la implicación de éstos en la asignatura, así como en el estudio y trabajo de la misma.

Sin embargo, en la pregunta 19 “El/La profesor/a cumple con el sistema de evaluación sobre el que ha informado”, la tercera pregunta mejor puntuada con una calificación de 4,27; y la pregunta 16 “El/La profesor/a cumple con el programa de la asignatura”, la quinta pregunta mejor puntuada con una calificación de 4,18; no existe ningún tipo de relación con la edad, pero sí con la asistencia a clase. Tal y como comentábamos antes, es imprescindible asistir a clase para implicarse completamente con la asignatura, y mantenerse informado en todo momento de los aspectos importantes de la asignatura, como trabajos, evaluación, objetivos, así como del programa de la asignatura.

El hecho de obtener un alto grado de satisfacción, hace entender que el sistema utilizado funciona, pero aun así, se hace imprescindible mantener actualizadas las guías docentes, donde es obligatorio que esté publicada toda la información de la asignatura y que debe ser pública para los estudiantes, para que todos aquellos estudiantes que no puedan asistir a las clases tengan accesible la información en todo momento. Se hace imprescindible asegurar a los estudiantes el fácil acceso a los programas de las asignaturas y guías docentes, debiendo ser publicadas en páginas web bien estructuradas y al alcance de todos, así como en plataformas virtuales propias de cada asignatura, y a la que tienen acceso los alumnos matriculados en dichas asignaturas.

Las preguntas 24 “En mi opinión es un buen profesor/a” y 25 “Estoy satisfecho/a con la labor docente del profesor/a”, son preguntas íntimamente relacionadas, manteniendo una correlación positiva entre ellas. Ambas obtienen un grado de

satisfacción alto, de 4,06 y 4 respectivamente. Ambas preguntas también obtienen mayor calificación en el tercer curso y en el grupo A de docencia de manera estadísticamente significativa. En ambas existe una relación positiva con la edad, la asistencia a clase y a tutorías. Son preguntas mejor valoradas por aquellos estudiantes de mayor edad, que acuden más a clase y a tutorías, casualmente, los alumnos con mayor experiencia docente con el respectivo profesor sobre la que opinar.

Expuestas las preguntas mejor calificadas, aquellas que peor puntuación obtienen son la preguntas 13 “El/La profesor/a utiliza el Campus Virtual como herramienta de aprendizaje” y 15 “El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas”, con una calificación media de 3,32 y 3,33 respectivamente.

Los resultados en la pregunta 13 parecen ilógicos, dado que la Universidad Complutense de Madrid cada año invierte más esfuerzo en la actualización y mejora del Campus Virtual para su uso en el aprendizaje. Sin embargo, el trabajo dedicado a formar al profesorado en dichas plataformas es escaso, por lo que el profesor la mayoría de las veces aprende de manera autodidacta, lo que lleva en muchas ocasiones a que el docente desconozca todas las posibilidades que lleva consigo la plataforma del campus virtual. Junto a ello cabría destacar lo acaecido durante el curso 2014-15, en el que se actualizó la plataforma del Campus Virtual. Así, el cambio de versión fue muy grande, cambio que pudo no ayudar a la utilización del Campus por parte de los profesores acostumbrados a la versión anterior.

El Campus Virtual es una herramienta fundamental en el aprendizaje de los Grados, única para fomentar el trabajo propio del estudiante, y una herramienta eficaz a

la hora de visualizar la evaluación continua de los estudiantes, por lo que se antoja especialmente útil la potenciación de su utilización, no únicamente como correo interno entre el profesor y su grupo docente, sino como herramienta con múltiples opciones y alternativas. Se hace imprescindible integrar las múltiples posibilidades que ofrece el Campus Virtual como metodología docente en todas las materias.

Es llamativo que el grado de satisfacción sea diferente en función del curso y del grupo docente, lo cual es reflejo de la diferencia de profesores de unos grupos a otros incluso dentro de las mismas materias. Esto indica la necesidad de unificar criterios entre profesores, principalmente dentro de las mismas materias o asignaturas.

En los resultados de la pregunta 15 (El sistema de evaluación permite al estudiante reflejar los conocimientos y competencias adquiridas), llama la atención la diversidad de respuesta obtenida, con unos porcentajes similares para todas las respuestas, y con un amplio porcentaje de estudiantes que no supieron qué responder a esta pregunta. Este aspecto hace dudar sobre si los sistemas de evaluación utilizados son los correctos, ya que a los estudiantes puede que no les quede del todo claro. Así, cabe la posibilidad de que la indecisión en la respuesta sea debido a que la evaluación se realiza previa a realizar los exámenes finales de las asignaturas, lo cual no les permite comprobar si ese examen (o sistema de evaluación) les permite reflejar los conocimientos y competencias adquiridas. Sin embargo, realizar las evaluaciones posteriores a los exámenes finales, podría suponer un sesgo a la hora de evaluar de manera objetiva, ya que podría influir la calificación obtenida, o lo fácil o difícil que la evaluación le haya parecido al estudiante.

Es de resaltar los resultados obtenidos en las preguntas 11 “La bibliografía recomendada es útil para cursar la asignatura” y 18 “El/la profesor/a cumple con el sistema de tutorías”, en las que se obtienen una tasa de “No sabe/No contesta” de un 34,5% y un 68,4%, respectivamente; siendo ambos porcentajes mayoritarios en sus correspondientes preguntas.

Los resultados obtenidos en la pregunta 11, se puede explicar por la falta de la bibliografía en las Guías Docentes de las asignaturas y su falta de actualización, así como el hecho de que no se explique la bibliografía durante las clases.

Los resultados obtenidos en la pregunta 18, se puede sustentar en la falta de asistencia a tutorías reflejada en la pregunta 6 del cuestionario “Su asistencia a las tutorías de esta asignatura con este/a profesor/a es”, en la que se observó un 91% de estudiantes que no habían acudido a tutorías ninguna vez, por lo que no podrían opinar al respecto. Sin embargo, si relacionamos la pregunta 6 (Su asistencia a las tutorías de esta asignatura con este/a profesor/a es) y la pregunta 18 (El/la profesor cumple con los horarios de clase establecidos), observamos que hay un 25% de la muestra, que a pesar de no haber acudido ninguna vez a tutorías, sí que valora su grado de satisfacción con el cumplimiento del sistema de tutorías.

Debemos resaltar los resultados obtenidos en la pregunta 22 (El/La profesor/a despierta mi interés por la asignatura), con un grado de satisfacción medio-alto de 3,67, encontrándose entre una de las aspectos peor valorados por los estudiantes de Enfermería. Cada día resulta más difícil captar la atención de los estudiantes, y evitar los múltiples factores distractores existentes en la sociedad. Con la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior, los docentes se ven empujados a aumentar su

formación continuada en lo que respecta a las aptitudes para desarrollar sus asignaturas. Sin embargo, en base a los resultados que hemos podido observar, sería recomendable que el profesorado aumentara su formación continuada en lo que a actitudes de tipo docente se refiere, a fin de aumentar la motivación de los estudiantes que reciben su docencia.

Si nos centramos en la evaluación general de la titulación, aunque el grado de satisfacción en ambos módulos es medio-alto, es mayor en el módulo de Ciencias de la Enfermería con una calificación media de 3,97. Esto se corresponde también con que se obtiene mayor grado de satisfacción en los cursos de tercero y cuarto, los cursos principales en los que se imparten las materias del módulo de Ciencias de la Enfermería. Las materias correspondientes al módulo de Ciencias de la Enfermería son las propias de la profesión de Enfermería, materias y asignaturas más relevantes y más relacionadas con la práctica clínica que las asignaturas de Formación Básica, lo cual podrá conllevar que el alumno tenga una mayor consideración hacia éstas.

Sin embargo, las materias con mayor grado de satisfacción no pertenecen al módulo de Ciencias de la Enfermería, sino al módulo de Formación Básica. Éstas son Anatomía Humana y Psicología con un 4,41 y un 4,40 respectivamente, siendo estas materias las que presentan mejor grado de satisfacción en la gran mayoría de las preguntas de satisfacción. Ello nos indica que los estudiantes están satisfechos con los diferentes aspectos de planificación y desarrollo de la materia, así como con las características propias del profesor, sus dotes como docente y la metodología utilizada durante sus clases. Este aspecto debería ser un incentivo para los profesores de dichas materias, como motivo de superación, y con el fin de alcanzar la excelencia.

Sin embargo, aunque estas materias pertenecen al primer curso, la media de satisfacción del primer curso es la más baja, con respecto al resto de cursos. Esto puede explicarse porque este módulo está formado por gran cantidad de materias, y las materias con menor grado de satisfacción también pertenecen al primer curso.

Por debajo de la media de la titulación, se encuentran las materias de Bioquímica, Enfermería Especializada Básica e Informática, siendo esta última la que obtiene un menor grado de satisfacción en la gran mayoría de las preguntas de satisfacción. Tales resultados deberán examinarse en profundidad valorando qué ítems son susceptibles de mejora en dichas áreas.

Resulta llamativo que el grado medio de satisfacción del grupo B con respecto al resto de grupo es menor. Esta situación se puede explicar por la diferencia de profesores de algunos grupos a otros, aunque no ocurre en todas las asignaturas y materias. Sería necesario revisar la planificación de profesorado en el grupo B, en comparación con el resto de grupos.

Por otro lado, el grado de satisfacción de los estudiantes que realizan algún tipo de actividad remunerada, en general, es mayor que el grado de satisfacción de los estudiantes que no trabajan. Cuando lo analizamos por bloques de la encuesta, nos encontramos con que en el apartado de planificación, no existen diferencias entre los estudiantes que realizan algún tipo de actividad remunerada y los que no, al igual que ocurre en el bloque de desarrollo, encontrando las diferencias significativas en el bloque de resultados. Es posible que estos estudiantes, dada la experiencia vital que tienen al simultanear una vida estudiantil y laboral, pueden presentar una visión más amplia y objetiva, con diferentes puntos de vista, que representa un punto de cambio al expresar

su opinión sobre su visión global del profesor. Además, habría que valorar cuales eran sus expectativas al comenzar la carrera, dada que la impresión general que se llevan de la docencia recibida finalmente ha sido satisfactoria. Sin embargo, las características del presente estudio no nos permiten analizar dicha situación.

Podemos afirmar que no existen diferencias significativas entre sexos a lo largo del cuestionario. Es positivo que no exista esta diferencia, ya que esto le da al cuestionario buena consistencia interna, evitando así posibles sesgos dependiendo de la población a la que se administre.

En general se observa una relación sustancial entre la edad, la asistencia a clase y la asistencia a tutorías, y el grado de satisfacción de los estudiantes con la docencia. La satisfacción es mayor en los estudiantes que más acuden a clase y a tutorías, y aumenta conforme a su edad. Esto se explica porque los estudiantes que más asistencia a clase y a tutorías refieren, tienen una mayor experiencia docente con la asignatura y profesorado implicado. Esto les permite realizar una valoración más objetiva de la situación con la que se encuentran. A esto hay que sumarle el grado de madurez alcanzado a medida que avanza la edad, que permite tener una visión más clara y objetiva para realizar una correcta valoración.

En último lugar, si analizamos las relaciones entre los diferentes bloques de satisfacción de la encuesta, podemos decir que existen correlaciones positivas buenas- muy buenas entre los diferentes bloques de los que se compone la encuesta de satisfacción, destacando por su gran fuerza de asociación la existente entre el bloque “desarrollo” y “resultados”. Esta buena correlación, nos indica que la mejora del grado de satisfacción de cualquiera de los bloques, aparentemente mejorará el grado de

satisfacción del resto de bloques de la encuesta, aunque el diseño metodológico no permite inferir tales relaciones.

Cabe destacar, que de los tres bloques existentes, el bloque de “Planificación” (Preguntas: 8, 9, 10, 11 y 12), relativas a la valoración de la información aportada por el profesor, así como la de su organización, recibe el menor grado de satisfacción por parte de los estudiantes, un 3,82. La información, planificación y estructura de una asignatura, aparenta ser el pilar fundamental de la docencia, lo cual hace pensar, que aumentando el grado de satisfacción de los estudiantes con los aspectos de planificación mejoraremos el grado de satisfacción del resto de bloques y, a nivel general, de la titulación.

4.2. PROPUESTAS DE MEJORA

Como área de mejora general, y dado que los datos y resultados cobran mayor fuerza cuanto mayor sea la respuesta por parte de los estudiantes, se hace imprescindible buscar la mejor manera de llevar a cabo la recogida de datos de satisfacción.

Dado que, como se ha explicado anteriormente, la asistencia a clase de los estudiantes no alcanza el 100%, y dado que la evaluación docente del profesorado es de carácter voluntario, se ha comprobado que el número de evaluaciones docentes recogidas era mayor al realizarla durante actividades obligatorias, ya que se asegura la asistencia de la mayoría de los estudiantes, siendo el número de estudiantes presentes mucho mayor que en la asistencia a clase habitual. Por ello parece recomendable realizar las evaluaciones docentes del profesorado durante actividades presenciales obligatorias, para asegurarse un mayor número de evaluaciones y con mayor representatividad de los estudiantes.

Seguidamente, si analizamos detenidamente cada pregunta de satisfacción se pueden observar varias áreas de mejora en la docencia teórica del Grado de Enfermería en la Universidad Complutense de Madrid, principalmente en aquellas preguntas que han obtenido un menor grado de satisfacción.

Debe potenciarse el desarrollo y la integración de metodologías pedagógicas avanzadas a través de las plataformas e-learning, como es el caso del Campus Virtual, mediante la plataforma Moodle o Sakai. Metodologías que no sólo permitan un acercamiento entre el profesorado y los estudiantes, sino que permitan un desarrollo de la asignatura y del aprendizaje de maneras no presenciales, y que potencien el trabajo propio del estudiante, ya sea de manera grupal o individual.

En este sentido, puede resultar necesario llevar a cabo formación del profesorado en entornos virtuales y nuevas aplicaciones tecnológicas con propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje, empezando por el funcionamiento más básico, hasta descubrirles las características, mejoras y novedades aportadas por las actualizaciones. El gran número de profesorado existente en la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología puede hacer necesario realizar cursos específicos, en función de los conocimientos de cada profesor, pudiéndolos agrupar por niveles conocimiento y habilidad en plataformas virtuales. De este modo, puede conseguirse un aprendizaje progresivo, que haga más fácil al profesorado sumergirse en las nuevas metodologías que la Universidad pone a su disposición, e integrarlas en su metodología docente, como método de enseñanza y de evaluación.

Del mismo modo, mejorando la utilización y el aprovechamiento de las plataformas e-learning utilizadas por la Universidad Complutense de Madrid, se facilita

el seguimiento docente de los estudiantes. Realizando una evaluación continuada del trabajo del estudiante, será más fácil para los estudiantes identificar si el sistema de evaluación establecido por el profesor permite reflejar los conocimientos y competencias adquiridos. Igualmente, debe valorarse la posibilidad de cuantificar la satisfacción con el método de evaluación, una vez finalizada la asignatura y sometido el estudiante al método de evaluación.

Aunque no es objeto de la presente investigación, sería interesante llevar a cabo una revisión de los sistemas de evaluación utilizados en la titulación, con el fin de encontrar áreas de mejora. Entre estos aspectos a mejorar podemos mencionar la necesidad de incluir las competencias como objeto de evaluación, de utilizar instrumentos basados en el trabajo práctico de los estudiantes y de reducir el papel otorgado a las pruebas escritas.

Como ya hemos comentado previamente, es imprescindible dar importancia a la bibliografía, que se debe encontrar de manera pública en las guías docentes de todas las asignaturas. Se debe fomentar el uso de bibliografía por parte de los estudiantes, incidiendo en el profesorado a que presenten la bibliografía básica, recomendada y complementaria de su asignatura, así como incidir en el uso de ésta durante las clases, trabajos, prácticas, etc. Debe quedar atrás el hecho de estudiar única y exclusivamente a través de los apuntes recolectados durante las clases presenciales, y la mejor manera es que los propios profesores incidan en la utilización de la bibliografía para el estudio. Para ello, deben mejorarse e integrarse en las metodologías docentes, sistemas de búsqueda bibliográfica y de lectura crítica.

A fin de mejorar la motivación de los estudiantes de cara a una asignatura, o a que aumenten su interés por ésta, sería importante que los docentes tengan estrategias para ello. Esto se podrá mejorar aumentando las competencias actitudinales específicas en los docentes de Enfermería. Sería conveniente recuperar los cursos de formación continuada realizados por la propia Universidad Complutense de Madrid, y certificados por un Instituto de Ciencias de la Educación, encaminados a aumentar la calidad de la docencia a través de la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, la investigación educativa en diferentes campos, el asesoramiento técnico-pedagógico, la innovación metodológica e implantación de tecnologías para la enseñanza, entre otras actividades.

Del mismo modo, y en la misma línea, la institución debe proporcionar estrategias a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable.

Tras observar los resultados, resulta primordial y relevante mejorar la información proporcionada a los estudiantes sobre la planificación y estructura de sus estudios. Para ello es necesario unificar criterios, y estructurar unas completas Guías Docentes de cada asignatura, públicas y fácilmente accesibles para cualquier estudiante, así como explicar esas guías docentes al comienzo de cada semestre, desde los objetivos al sistema de evaluación, con el fin de solucionar las posibles dudas de los estudiantes al consultar la guía. Deben potenciarse las presentaciones oficiales de cada curso y cada semestre por parte de todo el equipo docente implicado.

De cara a las materias y aspectos muy bien valorados, se debe incidir en los profesores para que de forma integral mantengan, actualicen y mejoren todos los

aspectos relacionados con la docencia de sus asignaturas, y que así los estudiantes continúen manteniendo un alto grado de satisfacción de cara al profesorado y a la materia.

De la misma forma, se deben integrar los sistemas de evaluación docente del profesorado en la mentalidad de la carrera docente universitaria, no sólo como un mero complemento curricular, sino como una motivación para aumentar su calidad como docente.

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Con el fin de proceder a la discusión de las dificultades y limitaciones encontradas en la presente investigación, éstas se clasificarán atendiendo a lo siguiente:

- Verbalización por parte de algunos estudiantes de la cantidad de cuestionarios realizados
- Limitaciones de la encuesta
- Diseño metodológico

Verbalización por parte de algunos estudiantes de la cantidad de cuestionarios realizados

Resulta importante realizar una evaluación de la docencia de todo el profesorado para poder obtener una visión global y representativa de la situación de una titulación. Pero para ello, se necesita realizar una evaluación por cada uno de sus profesores.

Esto provoca que algunos estudiantes tuvieran que realizar entre 5 y 10 cuestionarios por semestre, lo cual provocó ciertas expresiones de descontento o cansancio a pesar de la escasa longitud del cuestionario. Esto pudo conducir a contestar

sin interés, a una tendencia centralista en la escala Likert o a que algunos alumnos no cumplimentaran la encuesta conforme a las instrucciones.

Estas situaciones fueron tratadas recalcando la importancia de la evaluación docente como método de expresión de los estudiantes, con el fin de mejorar la calidad docente de las titulaciones.

Limitaciones de la encuesta

Todas las preguntas de la encuesta tienen una respuesta cerrada, lo que impide la libre expresión de los estudiantes de posibles características del profesor o de la asignatura que no se tratan en las preguntas.

A pesar de la encuesta es actualizada desde el Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid, sería recomendable revisar ciertas preguntas que aparentan estar desfasadas con la situación docente actual.

Sería recomendable incluir preguntas acerca de la accesibilidad a la información de la asignatura, guía docente, etc., así como replantear las preguntas sobre sistemas de tutorías, que como ya hemos comentado previamente en la discusión, podría haber quedado en un segundo plano con la aparición de las plataformas virtuales.

Diseño metodológico

Para finalizar la presente discusión, cabría hacer una serie de aclaraciones en lo que respecta al diseño metodológico del estudio.

En primer lugar, si atendemos a la selección de la muestra de estudiantes, podemos constatar que ésta ha seguido un muestreo de conveniencia. De este modo, se

procedió a administrar los cuestionarios a los estudiantes de enfermería de la FEFP que se encontraran en clase en el momento de la evaluación y que se prestaran para ello de forma voluntaria. Es importante remarcar, que los resultados evidenciados en el presente trabajo son representativos (tanto para profesores como para estudiantes) para el total de la titulación de enfermería de la FEFP y para cada uno de los módulos. Si bien, en el caso de los docentes, no es representativa para cada una de las materias. Finalmente remarcar que tales resultados no se podrían inferir a otras titulaciones.

Por otro lado, a pesar de haber conseguido un porcentaje de participación elevado, habrá que tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados la posible aparición de un “sesgo de autoselección”.

Si hablamos de la administración de cuestionarios, como ya se ha explicado, los cuestionarios fueron administrados en la medida de lo posible por el investigador principal, si bien, algunos de ellos no pudieron ser administrados por éste. Pese a haber dado una serie de indicaciones a fin de minimizar al máximo los posibles sesgos en los resultados, cabe esperar la posible aparición de un “sesgo del entrevistador” ya que no se puede concluir de forma fehaciente que los colaboradores de la presente investigación dieran la información a los estudiantes, atendiendo a lo anteriormente expuesto.

En cuanto a la cumplimentación del cuestionario, debemos pensar que en el fondo los estudiantes están evaluando profesores, y en esta evaluación pueden jugar un papel importante factores propios del profesor que agraden o desagraden al estudiante, como su apariencia física, su estado emocional o forma de vestir; o pueden verse

influenciados por las calificaciones obtenidas en trabajos, actividades o exámenes anteriores a la hora de responder al cuestionario.

En lo que respecta al análisis estadístico, cabría referir en primer lugar las bajas puntuaciones en los coeficientes de correlación de Spearman en algunas situaciones. Así pues, pese a que muchas de correlaciones han sido demostradas, cabría tratar los resultados con prudencia, ya que éstas se entendieron como bajas-moderadas, siendo escasas las correlaciones que se entendieron como altas.

Remarcar que tras establecer las correlaciones de Spearman, se procedió a realizar las correspondientes regresiones, si bien éstas evidenciaron muy bajas puntuaciones, situación que llevo a obviar éstas de los resultados de la presente investigación.

Para finalizar, cabe resaltar que se trata de un estudio descriptivo y, por ello, el diseño metodológico no permite establecer relaciones de causalidad.

6. Conclusiones

6. CONCLUSIONES

- 1) La calidad docente del Grado en Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, basada en la satisfacción de los estudiantes con el profesorado propio de la FEFP de la docencia teórica de las asignaturas obligatorias, según el modelo de encuesta del Programa DOCENTIA, es buena, aun teniendo aspectos mejorables.
- 2) Los estudiantes del Grado de Enfermería de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad Complutense de Madrid, presentan un grado de satisfacción medio-alto respecto al profesorado de docencia teórica obligatoria adscrito a la Facultad.
- 3) El grado de satisfacción de los estudiantes respecto al módulo de Ciencias de la Enfermería es mayor que con respecto al módulo de Ciencias Básicas.
- 4) Los estudiantes presentan mayor grado de satisfacción con las materias de Anatomía Humana, Psicología y Enfermería Clínica.
- 5) Los estudiantes presentan menor grado de satisfacción con las materias de Informática, Bioquímica y Enfermería Especializada Básica.
- 6) Existen correlaciones positivas buenas-muy buenas entre los diferentes bloques de los que se compone la encuesta de evaluación docente (planificación, desarrollo y resultados), destacando por su gran fuerza de asociación la existente entre el bloque “desarrollo” y “resultados”.
- 7) Se han identificado las siguientes áreas de mejora en la docencia teórica:
 - Llevar a cabo la evaluación docente durante actividades obligatorias.
 - Potenciar el desarrollo y la integración de metodologías pedagógicas a través de las plataformas e-learning, como el Campus Virtual.

- Fomentar la formación del profesorado en plataformas e-learning.
- Realizar una revisión de los sistemas de evaluación utilizados, así como del seguimiento de evaluación continua.
- Integrar en la metodología docente los sistemas de búsqueda bibliográfica y lectura crítica, a la vez que se incide en el uso de la bibliografía.
- Fomentar y facilitar la formación del profesorado en competencias actitudinales y aptitudinales específicas para la docencia.
- Potenciar y facilitar el acceso de los estudiantes a la información básica de sus estudios.
- Incidir en todos los ámbitos, en la mejora continua y el mantenimiento de un alto nivel de satisfacción.



Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- (1) Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco. Febrero 2003. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- (2) Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades. (Boletín Oficial del Estado, número 307, de 24-12-2001)
- (3) Gene J, Pividori MI. Objetivos del aprendizaje y actividades cooperativas: experiencias para favorecer el aprendizaje autónomo en el área de la Química Analítica. Red estatal de docencia universitaria. Seminario Internacional 2-07. El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, 2007.
- (4) Lepiani Díaz IL. et col. Satisfacción de estudiantes de enfermería con el proceso formativo adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. Enfermería Docente 2013; 101:22-28.
- (5) Molero D, Carrascosa J. La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. Revista de Investigación Educativa 2005; 23 (1): 57-84.
- (6) Jiménez C. La eficacia docente de la UNED: aproximación a un modelo. Revista de Investigación Educativa 1985; 3 (6): 401-406.
- (7) González P, Grande F. Experiencia en la evaluación de la Universidad. El caso del profesorado. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 1999; 34: 61-67.
- (8) Pascual I. Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: un estudio con modelos jerárquicos lineales. RELIEVE 2007; 13 (1): 127-138.
- (9) Laferriere RJ. Client Satisfaction with House Health Care Nursing. Community-Health-Nurse 1993; 10: 67-76.

- (10) Periañez R. Satisfacción del Estudiante y Calidad Universitaria. Sevilla: Atril S.L., 1999.
- (11) Caminal J. La medida de la satisfacción: un instrumento de participación de la población en la mejora de los servicios sanitarios. Revista Calidad Asistencial 2001; 16:276-279.
- (12) Ivancevich DM, Ivancevich S H. TQM in the classroom. Management Accounting, 1992.
- (13) Illesas M, Cabezas M. Satisfacción de los estudiantes en relación con la docencia y administración carrera de Enfermería Universidad de La Frontera. Rev. Educación en Ciencias de la Salud 2006; 3 (2): 82-88
- (14) Torregrosa Sánchez R. Calidad: conceptos y generalidades. Consorcio Hospital General Universitario de Valencia; 2002.
- (15) Von Der Becke C.H. “Glosario de Carlos Von der Becker” Argentina, 2000.
- (16) Informe de Surinam. Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior de Surinam. Oficina de Educación Superior Ministerio de Educación y desarrollo comunitario de Surinam. UNESCO/INESALT. Presentado en la 10ª reunión ordinaria del Comité Intergubernamental. Paris, 1998. Disponible en: [http://www.unesco.org.ve/sid/informeSurinam \(10\).pdf](http://www.unesco.org.ve/sid/informeSurinam (10).pdf)
- (17) Segura GA. Modelo de desarrollo institucional a través de la calidad académica. [Ensayo] Certamen premio AUNIES. Mexico; 1997
- (18) Nava CH, M del R. “Datos PYMES” Disponible en: <http://www.datospymes.com.ar>. Venezuela, 2004
- (19) Padilla G. Autores de la gestión de la calidad. 2003. Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/aucaid.htm>
- (20) Nava HL. Evaluación y acreditación de la educación superior: El caso del Perú. Documento elaborado para Seminario Internacional “Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. IESALC. UNESCO. 2003

- (21) Malevski Y. Manual de gestión de la calidad total a la medida. 1ªEd. Guatemala: Piedra Santa, 1995.
- (22) Crosby LA. Exploding some myths about customer relationship management. *Managing Service Quality* 2002; 12(5): 271-277.
- (23) Gento M. Participación en la Gestión Educativa. En: Medina A. Educación de Adultos (II). Madrid: Santillana; 1995.
- (24) Tenner AR, De Toro IJ. Total Quality Management. Reading, Mass.: Addison-Wersley; 1992. pp 190-191
- (25) Municio P. Herramientas para la evaluación de la calidad España. Monografías Escuela Española. Barcelona: Cisspraxis; 2000.
- (26) Restrepo H.E. Conceptos y definiciones. En: H.E. Restrepo, & H. Málaga (Eds.) Promoción de la Salud: Cómo Construir Vida Saludable. Bogotá: Editorial Médica Panamericana; 2001. pp. 24-32.
- (27) Hernández C. Universidad y Excelencia. En: Educación Superior. Sociedad e Investigación. Instituto Colombiano para el desarrollo de la Ciencia y la Tecnología “Francisco José de Caldas” – Colciencias, y Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN. Bogotá: Servigrafics, 2002. pp 19-148.
- (28) Scriven, M. Hard-won lessons in program evaluation (New Directions for Program Evaluation). N° 58. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 1993.
- (29) Fermín M. La evaluación, los exámenes y las calificaciones. Buenos Aires: Kapelusz; 1971.
- (30) De Juan J. Introducción a la enseñanza universitaria. Madrid: Dykinson, 1996.
- (31) Morales Vallejo P. Medición de actitudes en psicología y educación. 3ª Ed. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas; 2006.
- (32) Alaminos A, Castejón JL. Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Serie docencia universitaria-EEES. Alcoy: Marfil; 2006.

- (33) Herrero JJ et col. Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. Redes de investigación docente: Espacio Europeo de Educación Superior, Vol. 1, 2007. pp 155-182
- (34) Seldin P. Current practices-good and bad-nationally. En: Seldin y Associates (Ed). Changing practices in evaluating teaching: a practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions. Bolton, MA: Anker; 1999. pp 1-24.
- (35) Berk, R.A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. International. Journal of Teaching and Learning in Higher Education 2005; 17 (1): 48-62.
- (36) Arreola, RA. Developing a comprehensive faculty evaluation system: A handbook for college faculty and administrators on designing and operating a comprehensive faculty evaluation system (3ªed). Bolton, MA: Anker; 2007.
- (37) Knapper, C, Cranton, P. Fresh approaches to the evaluation of teaching. New directions for teaching and learning, 2001; 88.
- (38) Keig, LW, Waggoner MD. Collaborative peer reviews: the role of faculty in improving college teaching, ASHE/ERIC Higher Education Report N° 2. 1ª Ed. Washington, DC: Jossey-Bass; 1994.
- (39) Romberg, E. Description of peer evaluation within a comprehensive evaluation program in a dental school. Instructional Evaluation 1985; 8: 10-16.
- (40) Soderberg, LO. A credible model: evaluating classroom teaching in higher education. Instructional Evaluation 1986; 8: 13-27.
- (41) Berk R.A. Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2005; 17: 48-62.
- (42) Emery CR, Kramer TR, Tian RG. Return to academic standards: a critique of student's evaluations of teaching effectiveness. Quality Assurance in Education: an international perspective. 2003; 11: 37-47.

- (43) Rodríguez Espinar, S. Evaluación comprensiva del profesorado universitario. Educación Médica. 2003; 6: 25-30.
- (44) Applying SE, Neuman PL, Berk RA. Using a faculty evaluation triad to achieve evidence-based teaching. Nursing and Health Care Perspectives. 2001; 22: 247-251.
- (45) European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. 2005.
- (46) Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (Boletín Oficial del Estado, número 89, de 13-04-2007)
- (47) Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Boletín Oficial del Estado, número 260, de 30-10-2007)
- (48) ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Internet]. Madrid. [Consultado el 15 de agosto 2015]. Programa VERIFICA. Disponible en: www.aneca.es/Programas/VERIFICA
- (49) Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. (Boletín Oficial del Estado, número 240, de 6-10-2007, páginas 40653 a 40659)
- (50) ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [Internet]. Madrid. [Actualizado el 17 de marzo de 2008; Consultado el 15 de agosto 2015]. Programa ACADEMIA. Guía de Ayuda. Disponible en: www.aneca.es/var/media/513118/academia_guia_ayuda_100420.pdf
- (51) Programa DOCENTIA-Andalucía. [Internet]. Cádiz. [Consultado el 15 de agosto de 2015] Manual para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario. Disponible en: www.uca.es/dpto/C112/grado/docentiaAndalucia

- (52) Universidad Complutense de Madrid [Internet]. Madrid. [Consultado el 10 de agosto de 2015] Programa de la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: www.ucm.es/cont/descargas/documento23383.pdf
- (53) Universidad de Almería [Internet]. Almería. [Consultado el 10 de agosto de 2015]. Disponible en: <http://www.ual.es>
- (54) Molero D, Ruiz Carrascosa J. La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. Revista de Investigación Educativa, 2005; 23(1): 57-84.
- (55) Ruiz Carrascosa J. La evaluación de la Docencia en los planes de mejora de la Universidad. Educación XXI, 8, 2005, pp.87-102.
- (56) De Juan J, Pérez RM, Gómez MJ, Vizcaya MF, Mora JM. Buenas Prácticas en la Evaluación de la Docencia y del profesorado Universitario. Redes de Investigación Docente: Espacio Europeo de Educación Superior, 2007. Vol.1, pp 155-182.
- (57) Carreras J, Sevilla C, Urban M. Eurouniversidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia. Barcelona: Icaria. 2006.
- (58) Murillo FJ. La Evaluación del profesorado Universitario en España. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 2008, Vol. 1, nº 3 : 29-45.
- (59) Carrión Martínez JJ. La Guía Docente. ¿Burocracia o Reflexión? I Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades Andaluzas: libro de actas: Cádiz, del 19 al 21 de septiembre de 2006, pp. 647-651

- (60) Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y de la actividad del profesor universitario. Ministerio de Educación y Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. [Actualizado en Julio de 2010; Consultado en Julio de 2015] Desarrollo de un Sistema de Indicadores de Calidad para la Evaluación de la Actividad Docente Universitaria. isponible en: <http://www2.topografia.upm.es/grupos/inngeo/ficheros/INFORME%20FINAL%20MEC.pdf>
- (61) Rodríguez R, Ibarra MS. e-Autoevaluación en la universidad un reto para profesores y estudiantes. Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011. Pp 401-430. Disponible en : http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_17.pdf
- (62) Tierno J, Iranzo P, Barrios C. El compromiso organizativo e institucional para diseñar y evaluar competencias en la universidad. Revista de Educación, 361. Mayo-agosto 2013. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_141.pdf
- (63) Martín CJ. La misión de la universidad en el S.XXI: ¿Torre de marfil, parque de diversión, oficina comercial o pensar lo impensable? Estudios del Hombre. 2000; 12: 43-59.
- (64) Geuna A. An Evolutionary Account of European Universities. En: Geuna, A. The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research. Northampton, UK: Edward Elgar, 1999.
- (65) Scott P. Fisuras en la Torre de marfil. El correo de la Unesco. Septiembre, 18-20. 1998.
- (66) JM. Informe Universidad 2mil. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE); 2000.
- (67) Commission on Colleges Southern Association of Colleges and Schools. [Internet] Principles of Accreditation Foundations for Quality Enhancement. [Consultado el 30 de agosto de 2015] Disponible en: <http://www.sacscoc.org/pdf/2007%20Interim%20Principles%20complete.pdf>

- (68) Bueno E. La tercera misión de la universidad. El reto de la transferencia del conocimiento. Revista madri+d. 2007; 41, marzo-abril.
- (69) Gulbrandsen M, Slipersaeter S. The third mission and the entrepreneurial university model. En: Bonaccorsi A, Daraio C. (eds.) Universities and Strategic Knowledge Creation. USA: Edward Elgar; 2007.
- (70) Doyle KO. (1976). Student Evaluation of Instruction. Massachusetts, Lexington: D.C. Heath; 1976.
- (71) Kuh GD. Indices of quality in the undergraduate experience. En AAHE-ERIC/Higher Education Research Report, No. 4; 1981.
- (72) Alves H, Raposo M. (2005): La Medición de la Satisfacción en la Enseñanza Universitaria: El ejemplo de la Universidade da Beira Interior. Revista Internacional de Marketing Público y No Lucrativo, 2004; 1 (1): 73-88.
- (73) Malaga R. and Rubenstein-Montano B. (2001) Toward web-based knowledge marts. Quarterly Journal of Electronic Commerce, 2001; 2(3): 253-262.
- (74) González MJ. Estudio comparativo de los modelos de financiación de los sistemas públicos universitarios españoles. Presupuesto y Gasto Público, 2003; 33: 101-121.
- (75) Andrade G, Carrau J. Administración Universitaria. Revista electrónica FCE, Junio 2003. Universidad católica del Uruguay, Montevideo. Disponible en: <http://www.ucu.edu.uy/Facultades/CienciasEmpresariales/RevistaFCE/articulos/Junio2003/>
- (76) Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal. (Boletín Oficial del Estado, número 298, de 14-12-1999, páginas 43088 a 43099)
- (77) Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Boletín Oficial del Estado, número 161, de 3-07-2010, páginas 58454 a 58468)

- (78) Decreto 58/2003, de 8 de mayo, por el que se aprueban los Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid. (Boletín Oficial del Estado, número 285, de 28-11-2003)
- (79) ANECA. DOCENTIA [Internet]. (Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario) Modelo de evaluación. Disponible en: www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf
- (80) ENQA. Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el EEES. Helsinki, Febrero 2005. Disponible en:
www.docentia.uca.es/docs/normativa/ENQA%202005%20version%20ESP.pdf
- (81) Comunidad de Madrid. [Internet]. Aula 2014. Encuentro Familia y Escuela: “Autonomía y evaluación en el entorno de la reforma educativa (LOMCE). [Consultado el 3 de Agosto de 2015] Disponible en:
www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA
- (82) Universidad Complutense de Madrid. [Internet]. Manual para la Evaluación Docente del Profesorado. [Actualizado en Febrero de 2015; Consultado en Marzo de 2015]. Disponible en: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-03-03-Manual%20Docentia-UCM%20\(2015\)_150303.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2015-03-03-Manual%20Docentia-UCM%20(2015)_150303.pdf)
- (83) Zas B. La satisfacción como indicador de excelencia de calidad de los servicios de salud. Revista Electrónica Psicología Científica 2004. Recuperado de <http://psicologiacientifica.com>.
- (84) Martínez-Tur V et al. Contribuciones de la Psicología Social al estudio de la satisfacción de los usuarios y consumidores. Revista de Psicología Social. 2000; 2(15): 5-24.
- (85) Howard JA, Sheth JN. The theory of buyer behavior. Nueva York: Wiley and Sons; 1969.
- (86) Reeves CA, Bednar CA. Defining quality: alternatives and implications. Academy of Management Review. 1994; 19: 419-445.

- (87) Martínez-Tur V, Peiró JM, Ramos J. Calidad de Servicio y Satisfacción del cliente. Madrid: Síntesis. 2001. Cap 1 y 2. pp 24-71.
- (88) Izurueta JM. Estudio de opinión y satisfacción de los usuarios. Servicio de Urgencias del Hospital del Bierzo. Todo Hospital. 2003; 194:102-10.
- (89) Pascual L, Uris J, Alfonso MD, Sanmartín D, Sanz J, Campos C. Las reclamaciones y las hojas de sugerencias como método de incorporación de la opinión del usuario en atención primaria. Comparación con la perspectiva de los profesionales. Aten Primaria. 1995; 15: 421-5.
- (90) Saturno PJ. Los métodos de participación del usuario en la evaluación y mejora de la calidad de los servicios sanitarios. Rev Esp Salud Pública .1995; 69:163-75.
- (91) Crow RGH, Hampson S, Hart J, Kimber A, et al. The measurement of satisfaction with healthcare: implications for practice from a systematic review of literature. Health Technology Assessment 2002; 6(32).
- (92) Ley 16/2003, de 28 de Mayo, de Cohesión y Calidad del Sistema Nacional de Salud. (Boletín Oficial del Estado, número 128, de 29-05-2003)
- (93) Ley 44/2003, de 21 de Noviembre, de Ordenación de las Profesiones Sanitarias. (Boletín Oficial del Estado, número 280, de 22-11-2003)
- (94) Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de Septiembre de 2005, Relativa al Reconocimiento de Cualificaciones Profesionales. (Diario Oficial de la Unión Europea, número 255, de 30-09-2005, páginas 22-142)
- (95) Real Decreto 1231/2001, de 8 de noviembre, por el que se aprueban los Estatutos generales de la Organización Colegial de Enfermería de España, del Consejo General y de Ordenación de la actividad profesional de enfermería. (Boletín Oficial del Estado, número 269, de 9-11-2001)
- (96) Alexander MF, Runciman PJ (2003). Marco del CIE para las competencias de la enfermera generalista. Ginebra: Consejo Internacional de Enfermería (CIE).

- (97) Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (Boletín Oficial del Estado, número 187, de 6-08-1970, páginas 12525-12546)
- (98) Real Decreto 2128/1977, de 23 de julio, sobre integración en la Universidad de las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios como Escuelas Universitarias de Enfermería. (Boletín Oficial del Estado, número 200, de 22-08-1977, páginas 18716-18717)
- (99) Orden por la que se dictan directrices para la elaboración de Planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Enfermería. (Boletín Oficial del Estado, número 283, de 26-11-1977, páginas 25987-25989)
- (100) Orden 11377/2012, de 29 de Octubre, por la que se autoriza el cambio de denominación de centros en la Universidad Complutense de Madrid. (Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, número 274, de 16-11-2012)
- (101) Informe sobre Inserción Laboral en Enfermería. Facultad de Estudios Estadísticos de la Universidad Complutense de Madrid. [Fecha de acceso 15 de Agosto de 2015] URL disponible en: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2014-12-03-Informe.pdf>
- (102) Resolución de 28 de mayo de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el Plan de Estudios de Graduado en Enfermería. (Boletín Oficial del Estado, número 150, de 21-06-2010)
- (103) Orden CIN/2134/2008, de 3 de julio, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Enfermero. (Boletín Oficial del Estado, número 174, de 19-07-2008)
- (104) Sistema de Garantía de Calidad del Grado en Enfermería de la Universidad Complutense de Madrid. (Fecha de acceso 15 de Agosto de 2015) URL disponible en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2013-01-17-SGIC%20Grado%20en%20Enfermeria%20DF%2015%20Marzo%202012_.pdf

- (105) Molero López-Baraja D. Construcción de un Instrumento para la Evaluación de la Docencia Universitaria. [Tesis Doctoral]. Universidad de Jaén: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. 2003.
- (106) Consejo de Coordinación Universitaria. [Internet]. La Evaluación Institucional: Concepto y Método. Disponible en:
<https://sharepoint.unican.es/sgic/ARCHIVO/PNECU/DOCUMENTACION/CONCEPTOYMETODOPNECU.pdf>



Anexos



EVALUACIÓN DOCENTE 2014/2015

- 1) SEXO:
 - a. Hombre
 - b. Mujer
- 2) EDAD:
 - a. Menos de 19 años
 - b. 19 años
 - c. 20 años
 - d. 21 años
 - e. 22 años
 - f. Más de 22 años
- 3) ¿DESARROLLA ALGÚN TIPO DE ACTIVIDAD REMUNERADA?
 - a. Sí
 - b. No
- 4) Nº APROXIMADO DE HORAS SEMANALES QUE DEDICA A PREPARAR ESTA ASIGNATURA FUERA DE CLASE:
 - a. Menos de 1
 - b. Entre 1 y 4
 - c. Entre 5 y 7
 - d. Entre 8 y 10
 - e. Más de 10
- 5) SU ASISTENCIA A CLASE EN ESTA ASIGNATURA ES:
 - a. Menos de 20%
 - b. 20% a 39%
 - c. 40% a 59%
 - d. 60% a 79%
 - e. 80% o más
- 6) SU ASISTENCIA A LAS TUTORÍAS DE ESTA ASIGNATURA CON ESTE/A PROFESOR/A ES:
 - a. Ninguna vez
 - b. 1 vez
 - c. 2-3 veces
 - d. Más de 3 veces
- 7) EL/LA PROFESOR/A IMPARTE EN ESTE GRUPO:
 - a. Teoría y práctica
 - b. Teoría
 - c. Práctica

VALORE DE 1 A 5 SU GRADO DE SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LOS SIGUIENTES APARTADOS (SIENDO 1 EL MENOR GRADO DE SATISFACCIÓN, Y 5 EL MAYOR):

- 8) EL/LA PROFESOR/A INFORMA DE MANERA CLARA SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

- 9) EL/LA PROFESOR/A INFORMA DE MANERA CLARA SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

- 10) EL/LA PROFESOR/A INFORMA DE MANERA CLARA SOBRE LAS ACTIVIDADES DOCENTES:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

- 11) LA BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA ES ÚTIL PARA CURSAR LA ASIGNATURA:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

- 12) EL/LA PROFESOR/A ORGANIZA Y ESTRUCTURA BIEN LAS CLASES:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

- 13) EL/LA PROFESOR/A UTILIZA EL CAMPUS VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

- 14) EL/LA PROFESOR/A EXPLICA DE FORMA CLARA Y COMPRENSIBLE:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

15) EL SISTEMA DE EVALUACIÓN PERMITE AL ESTUDIANTE REFLEJAR LOS CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS ADQUIRIDAS:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

16) EL/LA PROFESOR/A CUMPLE CON EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

17) EL/LA PROFESOR/A CUMPLE CON LOS HORARIOS DE CLASE ESTABLECIDOS:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

18) EL/LA PROFESOR/A CUMPLE CON EL SISTEMA DE TUTORÍAS:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

19) EL/LA PROFESOR/A CUMPLE CON EL SISTEMA DE EVALUACIÓN SOBRE EL QUE HA INFORMADO:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

20) EL/LA PROFESOR/A SE MUESTRA ACCESIBLE CON LOS ESTUDIANTES:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

21) EL/LA PROFESOR/A MANTIENEN UN TRATO CORRECTO CON LOS ESTUDIANTES:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

22) EL/LA PROFESOR/A DESPIERTA MI INTERÉS POR LA ASIGNATURA:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

23) LA LABOR DOCENTE DE ESTE PROFESOR/A ME HA AYUDADO A ADQUIRIR
CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

24) EN MI OPINIÓN ES UN BUEN PROFESOR/A:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

25) ESTOY SATISFECHO/A CON LA LABOR DOCENTE DEL PROFESOR/A:

a	b	c	d	e	f
1	2	3	4	5	Ns/Nc

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!










INSTRUCCIONES PARA COMPLETAR CORRECTAMENTE LA HOJA DE RESPUESTAS DE LA ENCUESTA

- UTILIZAR SIEMPRE UN BOLÍGRAFO NEGRO / AZUL para rellenar la hoja.
- NO ESCRIBIR NADA MÁS EN LOS ESPACIOS LIBRES EN BLANCO DEL RESTO DE LA HOJA.


CASILLAS DE RESPUESTA:

Rellene una de las dos mitades para seleccionar la opción
Para anular, rellene las dos mitades
Procure rellenar sin salirse del recuadro

Ejemplo:

	1	2	3
a			
b			

→ { 1-a
2-b
3-b



Cada cuadro de cada respuesta está formado por dos mitades separadas por una línea de puntos.

Para marcar una opción como correcta, rellenar una de las dos mitades del cuadro (da igual derecha que izquierda).

Para anular una respuesta, rellenar las dos mitades del cuadro (no se tendría en cuenta esa respuesta). Si se quisiera volver a marcar esa opción como correcta sería necesario pedir una hoja nueva al profesor.

EVALUACIÓN DOCENTE 2014/15

Prof. _____

X	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
a																									
b																									
c																									
d																									
e																									
f																									

Rellene una de las dos mitades para seleccionar la opción
Para anular, rellene las dos mitades
Procure rellenar sin salirse del recuadro

Ejemplo:

X	1	2	3
a			
b			

→ { 1-a
2-b
3-b

GE/CAT



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE ENFERMERÍA, FISIOTERAPIA Y PODOLOGÍA
Ciudad Universitaria
28040 Madrid

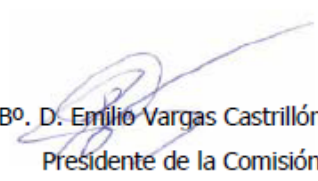
A 14 de septiembre de 2015,

CONVOCADA la Comisión de Investigación delegada de la Junta de Facultad, a 10 de septiembre de 2015, y habiéndose presentado a evaluación por vía ordinaria el proyecto de investigación

"LA CALIDAD DOCENTE EN EL GRADO DE ENFERMERÍA, SEGÚN LA SATISFACCIÓN DE SUS ESTUDIANTES", cuyo investigador principal es Dña. Esther García García,

se acuerda por mayoría de la Comisión el **DICTAMEN FAVORABLE**, procediéndose a su registro institucional.


Fdo. D. Ismael Ortuño Soriano
Secretario de la Comisión


Vº. Bº. D. Emilio Vargas Castrillón
Presidente de la Comisión